Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro ISN: 9051
Centre d'intérêt: 912

Boucher, Andrée.

En toutes lettres et en français : l'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada : une étude / réalisée par l'Institut canadien d'éducation des adultes avec la collab. de la Fédération des francophones hors Québec ; recherche et réd., Andrée Boucher. -- Montréal : ICEA, [1989?].
171 p. ; 28 cm.

Bibliogr. : p. 151-157.

Vedette(s)-secondaire(s): Institut canadien d'éducation des adultes + Fédération des francophones hors Québec

---

Descripteur(s): Alphabétisation + Francophone + Questionnaire + Entente gouvernementale + Programme national + Programme provincial + Politique gouvernementale

---

Ce rapport de recherche constitue une synthèse de la situation de l'alphabétisation chez les francophones au Canada. Une tournée pancanadienne (du Yukon à Terre-Neuve), un questionnaire expédié à plusieurs organismes, la consultation de personnes-ressources, la recherche documentaire et la participation à des rencontres provinciales en alphabétisation francophone ont constitué l'essentiel des sources d'information. Le contenu se présente en quatre parties distinctes. On expose d'abord la problématique de l'analphabétisme et de l'alphabétisation et on analyse la situation spécifique des francophones au Québec et à l'extérieur du Québec. Ensuite on présente un portrait détaillé de l'alphabétisation dans chacune des provinces: les ressources, le contexte, les pratiques, les mesures gouvernementales, les préoccupations du milieu et quelques observations. L'analyse-synthèse présente un tableau critique de l'état global de l'alphabétisation francophone d'où ressort le retard des francophones comparativement aux anglophones ainsi que l'insuffisance des ressources. Finalement, on fait plusieurs recommandations en vue de rattraper le retard relatif de l'alphabétisation francophone et de surmonter les obstacles qui lui sont propres.

Type de document:

ISN: 9051

L'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada

EN TOUTES LETTRES & EN FRANÇAIS

ICEA

EN TOUTES LETTRES ET EN FRANÇAIS :

l'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada

Une étude réalisée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) avec la collaboration de la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ)

Recherche et rédaction : *Andrée Boucher*

Institut canadien d'éducation des adultes
506 est, Sainte-Catherine, suite 800
Montréal, Québec H2L 2C7

Remerciements

Cette recherche a été rendue possible grâce à une subvention du Secrétariat national à l'alphabétisation. Elle a été réalisée par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), avec la collaboration de la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ).

Nous tenons tout particulièrement à remercier le comité encadreur, composé de : Colette Aucoin de l'Île-du-Prince-Édouard, Louise Miller et Margot Désilets, du Québec, Richard Hudon, de l'Ontario, Marcelline Forestier et Jean Johnson, de l'Alberta, Yvon Samson, de la FFHQ, Esther Désilets et Hélène Paré de l'ICÉA.

D'autres personnes y ont aussi contribué :

- à l'organisation : Marie Leahey ;
- à la recherche : Nicole Gladu et Francine Pelletier, pour la cueillette documentaire sur la situation des francophones au Canada ; Louise Miller, pour le dépouillement, la lecture et l'analyse des questionnaires ;
- à la relecture des textes : Serge Wagner, Johanne Kemp ;
- à la saisie des textes : Ginette Parent, Ginette Dupaul ;
- à la correction : Claudine Vivier

Quelques appuis ponctuels ont aussi été plus que bienvenus : Monique Boucher, à la revue documentaire sur la problématique de l'alphabétisation ; Louise Messier, à l'organisation et la réalisation de la tournée du Nouveau-Brunswick.

Je tiens à remercier chaleureusement toutes ces personnes pour leur appui, leur travail professionnel ou leur collaboration active.

Table des matières

11 PRÉSENTATION

11 Un portrait francophone à faire ressortir

12 Une recherche proche du *terrain*

12 Un document pour l'action

15 UN EXAMEN DU PROBLÈME

17 LA PROBLÉMATIQUE DE L'ANALPHABÉTISME

17 D'abord et avant tout un phénomène social

18 Un révélateur des inégalités sociales

19 Des mesures, des statistiques et des débats

22 Au-delà des chiffres, un phénomène vécu

24 Des conséquences sociales : encore des chiffres mais aussi des droits fondamentaux

25 L'analphabétisme chez les francophones : une réalité spécifique dont il faut tenir compte

26 Un portrait statistique parsemé d'embûches, mais révélateur
- 26 Les données du rapport Southam
- 27 Des données publiques... mais inaccessibles

30 Une sur-représentation des francophones qui s'explique

32 Chez les francophones de l'extérieur du Québec

37 Au Québec : un déficit qui perdure

39 Dans l'ensemble du Canada, un défi à relever

41 L'APPROCHE DES BESOINS ET DES RESSOURCES EN ALPHABÉTISATION FRANCOPHONE

43 UN PORTRAIT DES PROVINCES

45 LES PROVINCES DE L'ATLANTIQUE

45 Terre-Neuve
- 45 Le contexte
- 46 La problématique de l'alphabétisation
- 46 Les pratiques
- 47 La politique gouvernementale
- 47 Observations

48 Île-du-Prince-Édouard
- 48 Le contexte
- 49 La problématique de l'alphabétisation
- 49 Les pratiques
- 50 La politique gouvernementale
- 50 Observations

50 Nouvelle-Écosse
- 51 Le contexte
- 52 La problématique de l'analphabétisme
- 52 Les ressources
  - 52 les pratiques
  - 53 les préoccupations et les besoins
  - 53 les partenaires et les ressources potentielles
- 53 La politique gouvernementale
- 54 Observations

54 Nouveau-Brunswick
- 54 Le contexte
- 56 La problématique
- 56 Les ressources
- 57 Les pratiques
- 57 La politique gouvernementale
- 58 Observations

61 LE QUÉBEC

62 Le contexte

63 La problématique

64 Les pratiques

64 les organismes volontaires et les groupes populaires

67 le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation au Québec

69 Les commissions scolaires

70 le réseau de liaison à l'initiative des commissions scolaires

71 La politique gouvernementale

74 Les préoccupations, les attentes et les besoins

75 dans les commissions scolaires

75 dans les groupes populaires

78 Observations

81 ONTARIO

81 Le contexte

83 La problématique

85 Les pratiques

85 les groupes populaires

87 les conseils scolaires

87 les collèges communautaires

88 La politique gouvernementale

89 Les préoccupations, les besoins, les attentes

90 **Observations**

93 **L'OUEST**

94 **Le contexte**

95 au Manitoba

95 en Saskatchewan

96 en Alberta

97 en Colombie-Britannique

98 dans les Territoires du Nord-Ouest

99 le Yukon

100 **La problématique**

102 **Les pratiques**

102 au Manitoba

103 en Saskatchewan

104 en Alberta

105 en Colombie-Britannique

105 dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon

106 **Les politiques gouvernementales**

107 au Manitoba

107 en Saskatchewan

108 en Alberta

109 en Colombie-Britannique

109 dans les Territoires du Nord-Ouest

110 au Yukon

110 **Les préoccupations, les besoins et les attentes**

112 **Observations**

115 **L'ANALYSE-SYNTHÈSE**

117 **LA SITUATION DANS LES PROVINCES ET LES TERRITOIRES**

117 **Le « retard » des francophones et l'effort de rattrapage**

118 le développement de l'action sur le terrain

119 les pratiques en alphabétisation francophone

120 **Les mesures gouvernementales : entre l'indifférence tranquille et les actions limitées**

121 la plupart des gouvernements ont adopté des mesures qui ne permettent pas de rejoindre les francophones en milieu minoritaire

122 l'émergence d'une nouvelle tendance timide et insuffisante

123 dans tous les cas, y compris au Québec, les intervenant-e-s estiment que les ressources sont loin d'être suffisantes pour répondre aux besoins plus spécifiques

125 **L'INTERVENTION DU GOUVERNEMENT FÉDÉRAL**

132 **Des attentes et des inquiétudes**

132 **Des craintes qui se confirment**

135 **LES ADULTES COMME POINT DE DÉPART**

139 **CE QUE NOUS RECOMMANDONS**

141 **LES RECOMMANDATIONS**

141 **Un effort collectif en alphabétisation francophone**

144 **La mise en place de mesures spécifiques**

144 la mobilisation du milieu

145 les réseaux d'alphabétisation

145 l'implication des gouvernements provinciaux

147 l'intervention du gouvernement fédéral

149 **ÉPILOGUE**

151 **BIBLIOGRAPHIE**

159 **ANNEXES**

159 **I Rencontres lors de la tournée pancanadienne**

161 **II Questionnaire**

Liste des tableaux

TABLEAU 1 — Population de 15 ans et plus ayant atteint un niveau de scolarité inférieur à une 9e année 20

TABLEAU 2 — Degré d'alphabétisation en fonction de la région sur la base de l'ensemble des participants 21

TABLEAU 3 — Emploi, Plein temps/temps partiel/sans emploi, selon le degré de scolarité au Canada 22

TABLEAU 4 — 0 à 8 années de scolarité, emploi par secteur industriel Canada 22

TABLEAU 5 — Degré d'alphabétisation et langue, selon l'âge, sur la base de l'ensemble des participants 27

TABLEAU 6 — Canada : langue maternelle et plus haut niveau de scolarité (1981), basé sur échantillon de 20 % 29

TABLEAU 7 — Langue maternelle et plus haut niveau de scolarité : (%) — 1981 31

TABLEAU 8 — Pourcentage de la population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à temps plein, ayant moins d'une neuvième année de scolarité dans les provinces de l'est, selon la langue maternelle 60

TABLEAU 9 — La population de langue maternelle francophone dans les provinces de l'Atlantique, en nombre et en pourcentage 60

TABLEAU 10 — La population de langue maternelle francophone dans la province de Québec, en nombre et en pourcentage 79

TABLEAU 11 — Pourcentage de la population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à temps plein et ayant moins d'une neuvième année de scolarité au Québec et au Canada, selon la langue maternelle 80

TABLEAU 12 — Comparaison des populations ayant moins d'une 9e année de scolarité en 1981, province de l'Ontario et ses régions francophones et non-francophones (langue parlée à la maison), âgés de 25 à 64 ans. 83

TABLEAU 13 — La population de langue maternelle francophone dans la province de l'Ontario en nombre et en pourcentage 91

TABLEAU 14 — Pourcentage de la population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à temps plein ayant moins d'une neuvième année de scolarité en Ontario et au Canada, selon la langue maternelle 91

TABLEAU 15 — La population de langue maternelle francophone dans les provinces de l'Ouest en nombre et en pourcentage 112

TABLEAU 16 — Pourcentage de la population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à temps plein ayant moins d'une neuvième année de scolarité dans les provinces de l'Ouest selon la langue maternelle . .113

TABLEAU 17 — Liste des ententes fédérales-provinciales et des projets soutenus financièrement par le gouvernement fédéral dans le cadre du programme de soutien à l'alphabétisation du Secrétariat national à l'alphabétisation 120

TABLEAU 18 — Secrétariat national à l'alphabétisation, *Secrétaire d'État*, octroi approuvé, 1988-89 129

Présentation

UN PORTRAIT FRANCOPHONE À FAIRE RESSORTIR

En 1981, un premier regroupement francophone en alphabétisation voyait le jour au Québec, réunissant des groupes populaires qui interviennent auprès des populations francophones et allophones québécoises et en 1983, la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ) organisait un premier séminaire sur l'alphabétisation des francophones de l'extérieur du Québec.

Ce n'est pas de l'histoire ancienne ; pourtant, à cette époque, la problématique de l'analphabétisme restait mal connue. On croyait encore dans certains milieux que l'analphabétisme ne touchait que les personnes âgées n'ayant pas eu accès à l'école et les immigrant-e-s en provenance des pays du Tiers-Monde. Toute la question de l'analphabétisme, bien que soulevée par plusieurs intervenant-e-s du milieu, demeurait largement sous-estimée.

Aujourd'hui, le contexte est fort différent. On reconnaît de plus en plus l'analphabétisme comme un problème critique : les études se multiplient, les réseaux d'intervention se développent, de nombreuses provinces ont adopté des mesures ou des plans d'action en alphabétisation ; les grands médias font écho aux campagnes d'information à ce sujet ; un groupe de travail a été mis sur pied par les grandes entreprises canadiennes ; le Conseil des ministres de l'éducation du Canada a publié des études pour faire le point sur la question ; le gouvernement fédéral a créé un Secrétariat national en alphabétisation et annoncé des mesures pour soutenir l'alphabétisation au Canada.

Il faut souligner enfin la multiplication d'initiatives à caractère pancanadien : mentionnons la campagne de presse orchestrée par le groupe Southam News suite à la recherche commandée au *Creative Research Group* ; le volet pancanadien du séminaire sur l'alphabétisation en pays industrialisés, tenu par le Conseil international d'éducation des adultes à l'automne 1987 et les interventions publiques du Rassemblement canadien pour l'alphabétisation.

Pourtant, au moment d'amorcer notre recherche, nous ne pouvions que constater le peu de place faite à la réalité des francophones dans les publications et les événements pancanadiens en alphabétisation. Que ce soit dans le rapport de la Commission canadienne de l'UNESCO ou, plus récemment, dans le document du Conseil des ministres de l'Éducation, en passant par le rapport du groupe Southam et les publications des réseaux pancanadiens en alphabétisation, la situation spécifique des francophones n'était que faiblement évoquée...

La plupart des documents n'abordaient pas la question de l'alphabétisation en langue maternelle et limitaient souvent les comptes rendus d'expériences et les inventaires de ressources à ce qui se passait au Québec, et encore. Certaines publications ne mentionnaient même pas de réseau francophone. Dans ce domaine comme dans d'autres, les études pancanadiennes ne semblaient pas refléter les préoccupations, les réalisations et les besoins des milieux francophones.

Nous savions déjà que l'analphabétisme est plus élevé, proportionnellement, chez les francophones que dans la population en général ; nous connaissions également l'existence de ressources, de projets, de réseaux. À l'approche de l'Année internationale de l'alphabétisation, au moment où on nous annonçait un programme fédéral de soutien à l'alphabétisation, force nous était de constater l'absence d'une vision d'ensemble plus approfondie de la situation. La recherche que nous entreprenions répondait donc à un objectif majeur : il nous apparaissait essentiel que la situation des francophones ne soit pas occultée dans une perspective générale ou limitée à quelques références lapidaires, si nous voulions faire en sorte que les attentes, les besoins spécifiques et les préoccupations des francophones soient pris en compte dans les développements à venir. Il s'agissait donc d'emblée de dépasser le simple constat statistique, la description rapide des ressources actuelles. L'étude projetée avait bien sûr pour objectif de décrire et d'informer, mais aussi d'analyser, de situer les enjeux et d'identifier les moyens les plus favorables à l'alphabétisation des francophones au Canada. C'est pourquoi toute la recherche repose sur un postulat qui nous apparaît essentiel : **le droit pour tous les adultes à l'accès à une éducation, à des moyens d'expression et à des outils de développement qui leur ressemblent et leur permettent de s'épanouir à leur pleine mesure.**

C'est dans cette perspective que l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA) s'est engagé dans ce travail d'enquête et d'analyse en collaboration avec la Fédération des francophones hors Québec. Cette association nous est apparue indispensable pour la réussite du projet. Elle nous a permis de vérifier régulièrement la pertinence de nos analyses, de nous assurer que nous reflétions fidèlement les attentes des francophones vivant en contexte minoritaire et de mettre en place un réseau de communications diversifiées.

La FFHQ aura donc été présente tout au long du processus : consultations régulières, participation à la cueillette documentaire et collaboration active à la liaison ont fait de cette démarche une collaboration concrète. L'ICÉA demeure toutefois seule responsable des principales conclusions.

UNE RECHERCHE PROCHE DU *TERRAIN*

Nous voulions aussi que cette recherche soit la plus utile possible à celles et ceux qui, sur le terrain, travaillent quotidiennement pour rendre accessibles l'écriture et la lecture. Outil d'analyse, de réflexion et d'information, notre projet se voulait aussi un moyen concret pour favoriser la circulation des idées, la liaison entre les intervenant-e-s, la mise en commun des perspectives, des problèmes et des acquis. La démarche utilisée reflétait cette préoccupation :

- Un comité encadreur a participé à l'ensemble du projet, depuis son élaboration jusqu'à la formulation des recommandations : formé de personnes-ressources issues du milieu et des différentes régions, de la *FFHQ* et de l'ICÉA, le comité a joué un rôle privilégié dans la réalisation de ce projet.
- Une tournée pancanadienne, du Yukon à Terre-Neuve, nous a permis de rencontrer sur place des formatrices et formateurs et des apprenant-e-s ; des responsables gouvernementaux ; des intervenant-e-s des associations francophones, des organismes, des institutions et réseaux impliqués en éducation et en développement communautaire.
- Un questionnaire plus spécifiquement relié aux pratiques d'alphabétisation francophone a été envoyé à plusieurs organismes offrant des services d'alphabétisation ou susceptibles d'en offrir ou d'appuyer les initiatives en alphabétisation francophone. Ce questionnaire, compilé et analysé par Louise Miller, nous a permis de jeter un regard systématique et factuel complémentaire à la tournée, sur les pratiques d'alphabétisation et de soutien à l'alphabétisation en milieu francophone. (voir annexe II).

Cette recherche est aussi le produit d'un effort collectif de l'ICÉA : le Conseil d'administration, les comités de travail ainsi que l'équipe interne de l'Institut ont été mis à contribution, ce qui a permis de tenir compte des préoccupations de plusieurs réseaux et milieux différents, intéressés par la problématique de l'alphabétisation.

Outre ce travail d'équipe, la consultation de personnes-ressources, la recherche documentaire, la participation à des rencontres provinciales en alphabétisation francophone, la tournée pancanadienne et les questionnaires ont constitué l'essentiel des sources d'information à l'origine de ce rapport.

La tournée et la collaboration assidue des membres du comité encadreur, notamment, nous ont permis de vérifier des intuitions, de saisir le contexte et de parvenir ainsi à une lecture sensible des données et documents. Nous espérons bien sûr que le présent rapport rendra justice à toutes les informations, tous les questionnements et toutes les réflexions que des dizaines de personnes ont bien voulu partager avec nous.

UN DOCUMENT POUR L'ACTION

Nous avons choisi de présenter le rapport de recherche de manière à en faciliter la lecture, même si les étapes de recherche ont souvent été concurrentes, simultanées et complémentaires. La tournée, par exemple, a alimenté autant la définition de la problématique que la description des ressources.

Ces parties sont toutefois présentées de façon distincte. On retrouvera donc dans les pages suivantes :

- la problématique de l'analphabétisme et de l'alphabétisation ; un exposé analytique de la situation spécifique des francophones au Québec et à l'extérieur du Québec ;

• un exposé de la situation de l'alphabétisation dans chacune des régions :
  — les ressources
  — le contexte
  — les pratiques
  — les mesures gouvernementales
  — les préoccupations du milieu
  — quelques observations ;
• une synthèse analytique : l'état des ressources en alphabétisa- tion francophone ; les besoins et les pistes de développement ;
• les recommandations : que faire à court terme face à l'analphabétisme chez les francophones au Canada.

Le document que nous présentons aujourd'hui constitue en quelque sorte une photographie ; certains événements survenus entre sa rédaction et sa diffusion n'y figurent pas. Il faut dire qu'en alphabétisation francophone, les choses vont vite : entre le début et la fin du processus de recherche, deux regroupements provinciaux en alphabétisation francophone ont vu le jour, deux événements pancanadiens en alphabétisation francophone ont été annoncés, sans parler des actions internationales qui se profilent à l'horizon.

Nous pensons cependant que les grandes tendances, les analyses et les conclusions qu'il contient sont à la fois actuelles et valables à long terme.

Nous souhaitons que cette recherche soit lue, bien sûr, mais aussi discutée, étoffée et critiquée par celles et ceux qui l'ont documentée. C'est pourquoi nous organisons en novembre 1989 un séminaire intensif en alphabétisation francophone, pour offrir une occasion de rencontres, de débats et d'élaboration de projets nouveaux en alphabétisation francophone au Canada. En fait, nous espérons que cette démarche aura des suites formulées et définies par celles et ceux qui y ont participé, et aussi, bien entendu, par les adultes analphabètes francophones, que nous souhaitons rejoindre par le biais du séminaire.

Les constats auxquels tout ce processus nous amène sont critiques : il faudra faire un effort sérieux, concentré et concerté, pour que tous les adultes francophones puissent vivre et écrire en français, au Québec comme à l'extérieur du Québec.

Loin d'être un point final, nous espérons que cette recherche pourra constituer un moment de cet effort collectif, appuyer les réseaux qui s'y consacrent déjà, stimuler ceux qui s'y intéressent et, aussi, bien entendu, convaincre les gouvernements de l'urgente nécessité de mesures soutenues, à la mesure des besoins pédagogiques, sociaux, économiques, culturels et linguistiques des adultes analphabètes francophones.

UN EXAMEN DU PROBLÈME

La problématique de l'analphabétisme

D'ABORD ET AVANT TOUT UN PHÉNOMÈNE SOCIAL

Chez nous, on était une grosse famille. Je suis allée à l'école jusqu'en quatrième année. À un moment donné, ma mère m'a retirée de l'école, parce qu'on avait besoin de moi à la maison.

À un moment donné, je me suis mariée ; j'ai eu cinq enfants. Jusqu'en quatrième année, on va dire que j'ai aidé les enfants. Mais à partir de la quatrième année, je ne pouvais plus les aider : je me suis aperçu que j'avais de la difficulté.

Janine
Participante au Carrefour d'éducation populaire de Pointe St-Charles, Montréal.

À sept ans
J'ai été placé à Montréal
À treize ans
J'ai été dans une aut'institution
Là yavait une école
J'm'en rappelle pas du nom
Yavait des sœurs
Chus resté là jusqu'à dix-neuf ans
J'allais à l'école
Pis j'travaillais
J'étudiais à écrire un peu
Mais y m'montraient pas assez
Yavait pas de grade
Toute la journée
On faisait toujours la même chose
L'après-midi
On faisait l'nettoyage
J'ai arrêté en troisième année
Eux aussi y m'ont donné une job
Faire le concierge
Y m'donnaient trois piasses aux quinze jours.

Témoignage dans Anonymus Autoportraits, Jean-Paul Hautecœur, Montréal, Éd. St-Martin, 1984, p. 28.

Je ne suis pas capable de lire et écrire, mais j'ai des oreilles et j'entends tout.

Une personne ayant participé aux ateliers d'alphabétisation à La Boîte aux lettres, Hearst, Ontario.

Lorsqu'on est soi-même une personne alphabétisée pour qui l'idée de tenir un crayon ou plutôt de frapper sur un clavier n'a rien de traumatisant, pour qui lire un menu de restaurant est un plaisir, il est difficile d'imaginer ce que représente la vie quotidienne d'une personne analphabète dans une société industrialisée.

En 1987, la prestigieuse entreprise de presse Southam News produisait un rapport percutant qui rappelait au monde lettré que cinq millions d'adultes au Canada peuvent être considérés comme analphabètes. Près d'un adulte sur dix serait totalement analphabète, c'est-à-dire à toutes fins pratiques incapable de lire et d'écrire.

Depuis quelques années déjà, des personnes et des réseaux impliqués soulignaient le problème, alertaient les gouvernements, les médias d'information et le grand public ; dans plusieurs pays industrialisés, les gouvernements reconnaissaient la gravité du problème et, dans certains cas, entreprenaient des actions pour y faire face. En 1985, la Quatrième Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes soulignait l'ampleur de l'analphabétisme fonctionnel dans les pays industrialisés.

Il aura peut-être fallu l'intervention des médias (le *4e pouvoir*) pour que cette question importante redevienne d'actualité : il apparaît de plus en plus clair que l'analphabétisme n'est pas un phénomène réservé aux pays du Tiers-Monde ou aux adultes plus âgés qui ne sont pas restés assez longtemps sur les bancs de la petite école. Il touche aussi les plus jeunes et se retrouve aussi bien en milieu urbain qu'en milieu rural, autant chez les personnes nées ici que chez les immigrant-e-s provenant de pays au système scolaire moins accessible.

À première vue, le phénomène peut sembler étonnant, voire difficile à expliquer : spontanément, on pense à des problèmes personnels, des difficultés d'apprentissage, des accidents de parcours. Pourtant, les données actuelles, les récits de vie des personnes analphabètes, les observations des personnes impliquées indiquent un phénomène beaucoup plus profond, plus systématique et plus répandu : la scolarisation universelle n'assure pas l'alphabétisation de toute la population.

Bien sûr, la notion même de l'analphabétisme est ici relative. On est rarement analphabète *en soi*. L'analphabétisme se définit par rapport aux exigences d'une société donnée : or, dans les pays industrialisés, la plupart des activités de la vie quotidienne nécessitent aujourd'hui une maîtrise de plus en plus poussée de la communication écrite. Quand le moindre emploi exige l'équivalent d'une 12e année, quand l'exercice du droit de vote, les déplacements, l'accès aux services gouvernementaux, l'accès au logement, les achats quotidiens supposent qu'on maîtrise l'écriture et la lecture, l'analphabétisme dépasse largement la stricte connaissance de l'alphabet. Une personne peut aujourd'hui savoir écrire son nom et se retrouver complètement démunie face à l'ensemble des situations qui exigent d'elle un savoir lire et écrire beaucoup plus important.

C'est pour refléter cette situation que l'UNESCO adoptait la définition suivante de l'analphabétisme :

La personne analphabète est : une personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne.

Est fonctionnellement analphabète une personne incapable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de sa communauté.

Cette définition de l'analphabétisme est aujourd'hui reconnue comme un point de repère qui permet non seulement de tenir compte de la maîtrise du code écrit, mais aussi du contexte, des exigences de développement personnel et collectif dans une société donnée.

Il ne s'agit pas ici de problèmes d'orthographe, d'erreurs syntaxiques ou de ponctuation. Un adulte peut très bien oublier systématiquement l'accord du participe passé et être tout à fait capable de lire et de comprendre un ouvrage sociologique complexe : cet adulte n'est pas analphabète. La notion d'analphabétisme décrit plutôt une difficulté majeure de comprendre et de s'exprimer par le biais des communications écrites, avec toutes les conséquences qu'on peut imaginer.

Une fois cela posé, le problème des définitions exactes, des lignes claires de démarcation qui permettent de situer en toute certitude qui est analphabète et qui ne l'est pas, demeure entier. À elle seule, cette question mobilise des pages entières de publications et de rapports et continuera sans doute à le faire pendant plusieurs années : en soi, la question de l'analphabétisme est une réalité complexe, qui ne peut ni se résumer simplement, ni se définir de façon parfaitement objective. L'évaluation même des compétences jugées minimales pour *fonctionner* dans la société n'échappe ni aux jugements de valeur, ni aux classifications idéologiques du fonctionnement social adéquat.

Une chose demeure certaine et frappante : des millions d'individus sont aujourd'hui privés des outils essentiels que constituent la lecture, l'écriture et le calcul de base. Quel que soit l'angle sous lequel on évalue ces aptitudes, nous parlons ici d'un phénomène massif et significatif économiquement, politiquement, socialement et culturellement.

Un révélateur des inégalités sociales

Il n'existe pas de profil-type universel de la personne analphabète, mais toutes les données, toutes les observations et toutes les analyses concordent : l'analphabétisme et la pauvreté sont étroitement reliés ; l'analphabétisme se retrouve systématiquement et dans la quasi-totalité des pays, dans les couches les plus pauvres de la société. On sait déjà qu'historiquement, les couches sociales les plus défavorisées ont été les dernières à accéder à l'école. Elle n'est pas si lointaine l'époque où l'éducation était un privilège réservé aux mieux nantis. La généralisation de l'éducation obligatoire est un phénomène somme toute assez récent. Confrontés à l'impératif de la survie, les enfants issus des milieux défavorisés quittaient l'école rapidement, souvent après quelques années d'études ponctuées d'absentéisme fréquent. Une troisième ou une quatrième année ne pouvait certainement pas assurer l'éducation de base suffisante non seulement à la maîtrise de l'écriture et de la lecture, mais aussi à leur application dans la vie quotidienne. D'autant plus que souvent, les métiers exercés ou le travail pratique ne faisaient guère appel à ces aptitudes de base. Il faut rappeler que cette réalité touchait non seulement les milieux ruraux mais aussi bien les milieux urbains populaires. Il aura fallu des luttes sociales — et des lois — pour que le travail des enfants en bas âge soit définitivement aboli.

Une bonne part de l'analphabétisme chez les générations plus âgées peut sans doute s'expliquer par un accès restreint à l'école. Mais la redécouverte moderne de l'analphabétisme indique que la scolarisation obligatoire, la démocratisation scolaire et le développement des réseaux d'éducation n'ont pas résolu le problème. Si aujourd'hui les enfants ont tous physiquement accès aux bancs de l'école, cela ne signifie pas pour autant qu'ils et elles ont accès à l'éducation.

Cela s'explique d'abord, encore et toujours, par des raisons économiques : il est évident que les conditions de vie affectent directement les possibilités d'apprendre. Quand un enfant ne peut bénéficier d'une alimentation adéquate, ni de conditions de santé décentes, ni d'un confort autre que strictement minimal, ses possibilités de *performer* à l'école vont nécessairement s'en ressentir ; le meilleur système éducatif du monde ne pourra solutionner ce problème majeur d'inégalités économiques graves.

Or, à lui seul, le phénomène de la pauvreté touche encore aujourd'hui plus d'un million d'enfants au Canada [1]. Loin de se résorber, l'analphabétisme risque donc de se reproduire de façon systémique, à l'heure où les compressions budgétaires drastiques affectent les

1. BATTLE, K., Profil de la pauvreté, 1988, Rapport du conseil national du bien-être social, Ottawa, avril 1988, p. 29.

programmes sociaux et touchent de plein fouet la survie même de millions d'adultes et d'enfants pauvres au Canada.

Mais il y a plus : l'interaction d'un ensemble complexe de facteurs contribue à faire de l'école un milieu traumatisant pour nombre d'enfants des milieux défavorisés.

En simplifiant, on pourrait donc dire que l'enfant de classe moyenne arrive à l'école en parlant déjà comme on y parle, alors que l'enfant de niveau social inférieur parle différemment et ce handicap initial se répercutera sur son comportement scolaire et expliquera en grande partie ses échecs. [1]

Il est rare que les systèmes d'éducation tiennent compte des valeurs, des modes de vie, des priorités des milieux défavorisés. Les types de savoir qui sont valorisés, les préoccupations qui sont exprimées, la valeur même accordée à l'éducation coïncident rarement avec la vie quotidienne, les contraintes et les connaissances pratiques des milieux populaires.

Rares aujourd'hui sont les pédagogues et les spécialistes de l'éducation qui ne reconnaissent pas les effets des différenciations sociales sur les possibilités d'apprendre et de se développer dans le système scolaire actuel. Les témoignages et récits de vie des adultes et des jeunes qui sont analphabètes l'illustrent bien : la plupart d'entre eux ont vécu l'école comme un milieu étranger, qui ne reflétait pas leur culture ni leur mode de vie et ne tenait pas compte de leurs difficultés spécifiques. Très tôt en effet, nos systèmes scolaires ont produit leurs ghettos (classes spéciales, voies allégées, secteurs d'inadaptation scolaire) où se retrouvaient en bonne partie les enfants des milieux défavorisés. Les compressions budgétaires généralisées en éducation, combinées à des politiques économiques qui détériorent les conditions de vie des milieux les plus pauvres, risquent donc aussi d'aggraver à la source ce qu'on tente de *corriger* par les mesures actuelles d'alphabétisation.

L'analphabétisme reflète aussi une division du travail qui se traduit dans le rapport avec l'écriture. Dans les régions dominées par une entreprise exigeant une main-d'œuvre peu scolarisée, il y a fort à parier que l'analphabétisme sera élevé. La lecture et l'écriture sont des pratiques sociales : quand la survie économique n'encourage pas leur utilisation, il n'est pas étonnant que leur apprentissage ne soit pas une priorité.

Enfin, l'analphabétisme reflète des inégalités sociales et culturelles majeures : lire et écrire ne constituent pas, quoiqu'on en pense lorsqu'on s'y adonne avec plus ou moins de plaisir, des activités spontanées, allant de soi, quand on appartient à un milieu social peu reconnu, peu valorisé, et dont l'opinion est rarement sollicitée par des lieux de pouvoir de plus en plus centralisés et hiérarchisés.

Certains milieux et certaines catégories de personnes seront plus durement touchés par ce phénomène de marginalisation. En fait, plus on s'éloigne des lieux de pouvoir et de prise de décision, de la culture dominante et des modes de vie socialement acceptés, plus on ressent l'éducation, telle qu'elle est actuellement structurée, comme un phénomène étranger, la lecture et l'écriture devenant des activités plus ou moins signifiantes pour soi.

Ainsi, on retrouve systématiquement de plus fortes proportions d'analphabétisme dans les milieux marginalisés politiquement, culturellement et socialement. Ce que l'analphabétisme nous signale, c'est que la démocratisation scolaire ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation économique, sociale, politique et culturelle suffisante pour que l'accès physique à l'école se traduise par un accès réel à l'éducation. En cela, l'analphabétisme est un problème majeur à résoudre, certes, mais aussi un révélateur important des inégalités profondes qui marquent encore nos sociétés ; à l'heure où la justice sociale cède le pas aux préoccupations comptables dans les discours du pouvoir, on peut craindre une aggravation du problème :

On commence à découvrir que l'analphabétisme dans les pays post-industriels (animés par les communications électroniques plutôt que par la machine à vapeur), pourrait bien être un phénomène structurel et non pas une survivance destinée à disparaître (...) Qu'il peut être conçu même inéluctable dans les sociétés modernes et à venir, qui passent d'aspirations plus ou moins égalitaires et de législations redistributives à des stratégies hautement compétitives, donc sélectives et éliminatoires, dans l'économie comme dans la culture, et même dans la législation sociale comme dans l'école. [2]

Des mesures, des statistiques et des débats

À elle seule, la question du dénombrement exact des personnes analphabètes occupe aujourd'hui des pages et des pages de publications sur l'analphabétisme. On reconnaît en général qu'il n'existe pas de méthode miraculeuse pour quantifier précisément le problème. Et le caractère relatif de la définition même de l'analphabétisme rend les choses encore plus complexes.

---

1. SIGUAN, M., W.F. MACKEY. **Éducation et bilinguisme**, UNESCO, Bureau international d'éducation, Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1986, p. 74-75.
2. HAUTECOEUR, J.P., **Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec**, ministère de l'Éducation au Québec, Recherche et développement, p. 25.

Dans plusieurs cas, on utilise le degré de scolarité pour situer un ordre de grandeur, une idée approximative. Il est d'usage de considérer que dans un pays industrialisé, une personne qui n'a pas terminé une cinquième année risque fort d'être complètement analphabète et qu'une personne dont la scolarité se situe entre 5 et 8 ans, sera probablement fonctionnellement analphabète. Bien sûr, ces points de repère ne constituent pas un outil précis de mesure. Plusieurs personnes écrivent très bien malgré une scolarité équivalente à la quatrième année. L'expérience montre aussi que des personnes ayant fréquenté l'école pendant plus de dix ans peuvent être fonctionnellement analphabètes, voire même complètement.

L'étude réalisée par *The Creation Research Group Ltd* pour le compte de Southam News propose pour sa part une autre démarche pour chiffrer l'ampleur de l'analphabétisme. Il s'agit ici d'évaluer, par le biais de tests, la capacité fonctionnelle de lire et d'écrire d'un échantillonage de la population adulte. Cette démarche comporte sa part d'inexactitudes, de risques et d'interprétation. Qui donc peut déterminer avec certitude les seuils minimums de performance nécessaires pour qu'un adulte puisse être considéré comme alphabétisé ? Plusieurs gouvernements se sont penchés sur ce problème avec parfois la tentation de minimiser l'ampleur de l'analphabétisme ou, au contraire, d'étendre tellement la notion d'analphabétisme qu'elle se vide de son caractère spécifique. La présente étude ne nous permet pas de redéfinir d'autres instruments de mesure que les deux dont nous disposons et qui révèlent, selon nous, une incidence significative de l'analphabétisme au Canada et des tendances qu'il est important de prendre en considération si on veut saisir la dimension du problème.

Les données basées sur la scolarité révèlent qu'en 1986, 18 % de la population adulte pouvait être considérée comme fonctionnellement analphabète, les taux les plus élevés se situant, en ordre décroissant, dans les Territoires du Nord-Ouest, à Terre-Neuve, au Nouveau-Brunswick et au Québec. (Voir tableau ci-joint.)

Ces statistiques démontrent une décroissance importante à mesure qu'on passe des groupes plus âgés aux groupes plus jeunes, mais on a vu que la scolarisation des plus jeunes n'assurait pas nécessairement leur alphabétisation. Elles indiquent aussi d'importantes variations régionales qui illustrent sans doute toute l'importance des conditions économiques et sociales, puisque l'ensemble des provinces et des territoires sont dotés d'un réseau d'éducation relativement similaire.

Le rapport Southam pour sa part révèle qu'en 1987, 8 % des adultes canadiens de plus de dix-huit ans peuvent être considérés comme analphabètes de base.

— 16 % des adultes sont analphabètes fonctionnels, pour un total de 24 %.
— 9 % des adultes peuvent en outre être considérés comme moyennement alphabétisés.

L'étude souligne également que :

56 % des analphabètes n'ont pas fait d'études secondaires ;
— 24 % sont des décrocheurs du secondaire [1].

TABLEAU 1

POPULATION DE 15 ANS ET PLUS
AYANT ATTEINT UN NIVEAU DE SCOLARITÉ
INFÉRIEUR À UNE 9e ANNÉE

Canada	18 %
Terre-Neuve	26 %
Île-du-Prince-Édouard	20 %
Nouvelle-Écosse	17 %
Nouveau-Brunswick	24 %
Québec	24 %
Ontario	15 %
Manitoba	18 %
Saskatchewan	19 %
Alberta	11 %
Colombie-Britannique	11 %
Yukon	11 %
Territoires du Nord-Ouest	33 %

Données tirées de Statistique Canada, recensement de 1986, pourcentages établis par Statistique Canada.

Le rapport confirme le lien entre la pauvreté et l'analphabétisme. Les personnes analphabètes ont un revenu considérablement inférieur à celui des personnes alphabétisées : 51 % d'entre elles ont un revenu personnel annuel de moins de 10 000 $ [2].

Une autre étude, réalisée en 1984 par la Canadian Association for Adult Education à partir des données sur la population active au Canada, révélait que :
• sur le plan de l'emploi, les adultes sous-scolarisés sont particulièrement sur-représentés dans la population

1. Voir L'analphabétisme au Canada, rapport d'enquête préparé pour Southam News par le Groupe INNOVA Inc., dans la Section Vue d'ensemble.
2. Idem, p. 188

TABLEAU 2

DEGRÉ D'ALPHABÉTISATION EN FONCTION DE LA RÉGION SUR LA BASE DE L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS

	Échantillon			Série des tests essentiels					
	Réel	Pondéré		Analphabètes de base	Analphabètes fonctionnels	Tous les analphabètes	Toutes les personnes instruites	Personnes légèrement instruites	Personnes passablement instruites
TOTAL	(2398)	(1504)	%	8	16	**24**	**76**	9	67
Colombie-Britannique	(277)	(171)	%	3 [1]	14	**17**	**83**	10	73
Alberta	(303)	(142)	%	8	13	[illegible]	**79**	11	68
Man./Sask.	(147)	(124)	%	8	12	[illegible]	**81**	6	74
Ontario	(875)	(542)	%	7	16	[illegible]	**76**	8	68
Québec	(420)	(388)	%	10	18	**28**	**72**	10	62
Maritimes	(271)	(99)	%	7	18	**25**	**75**	14	61
Terre-Neuve	(105)	(38)	%	21	23	**44**	**56**	4	52

(Sources : Volume D, tableaux 204, 205 ; volume 1-2, tableaux 290, 292)

1 Un groupe d'analphabètes de base a constitué 3 % de l'échantillon de la Colombie-Britannique alors que le pourcentage des analphabètes de base a atteint 8 % dans l'échantillon de la population totale du Canada.

Nota Lire les pourcentages transversalement — l'addition des deux chiffres gras donne 100 % et celle des quatre chiffres non gras donne aussi 100 %

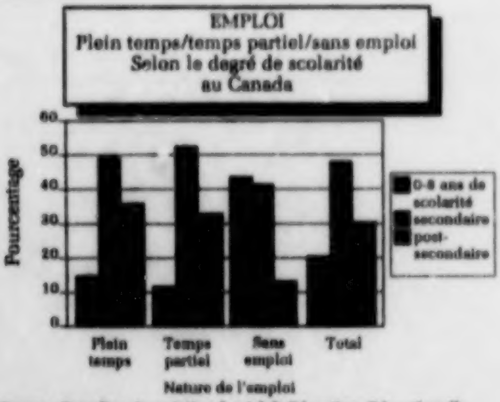
Tiré de : Groupe INNOVA Inc., **L'analphabétisme au Canada, Rapport d'enquête**, préparé pour Southam News, Ottawa, 1987, p. 67.

considérée inactive. Par contre, près de 25 % d'entre eux occupent un emploi, le plus fréquemment dans les secteurs de la production de biens non durables, des services personnels, de la production de biens durables, de la vente au détail, de la construction et de l'agriculture ;
• que les adultes sous-scolarisés proviennent souvent d'un milieu familial faiblement scolarisé.

La plupart des données indiquent aussi :
• qu'il n'y a pas de différence marquée entre les hommes et les femmes ;
• que le taux d'analphabétisme est plus élevé chez les immigrant-e-s que chez les personnes nées au Canada ;
• que les milieux ruraux comptent une plus forte proportion de personnes analphabètes ;
• que les milieux urbains comptent un plus grand nombre de personnes analphabètes en chiffres absolus ;

Toutes ces données, aussi fragmentaires et incomplètes soient-elles, révèlent donc des tendances significatives :
• la proportion de personnes analphabètes est importante ;
• la sous-scolarisation, la pauvreté et l'analphabétisme sont étroitement reliés ;
• les personnes analphabètes sont plus susceptibles d'occuper les emplois les plus précaires, les plus mal rémunérés. Leur forte concentration dans la population

TABLEAU 3



Source : Canadian Association for Adult Education, Educationally Disadvantaged Adults, p. 28.

non active masque sans doute un important contingent de travailleuses et travailleurs au noir, d'assisté-e-s sociaux, de personnes *déclassées* ;

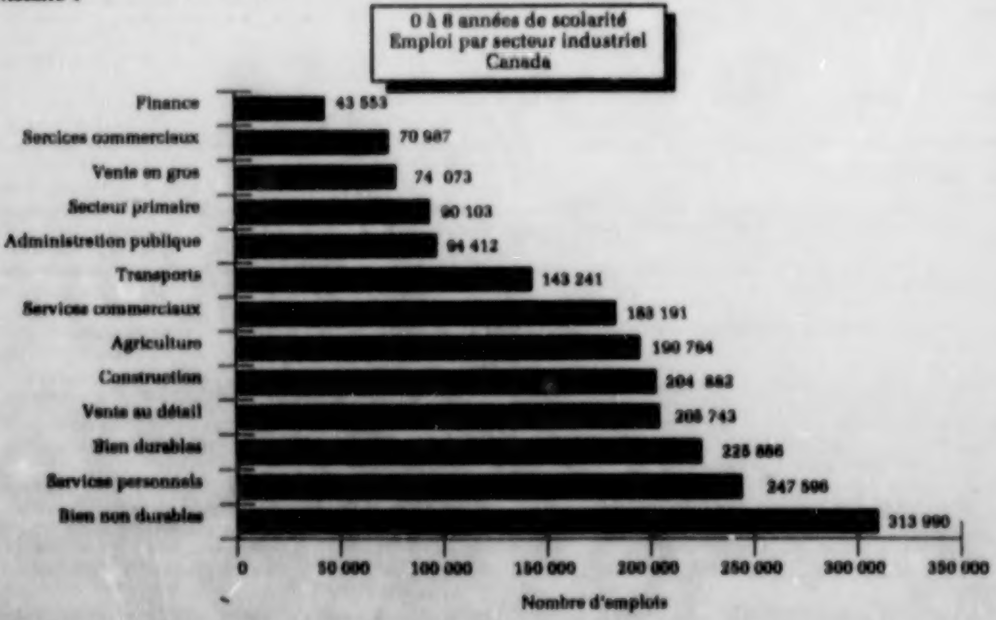
• l'analphabétisme n'est pas un phénomène homogène : il touche plusieurs catégories de population dont les caractéristiques sociales, culturelles, économiques diffèrent considérablement. Les besoins éducatifs varieront donc d'un milieu à l'autre.

Au-delà des chiffres, un phénomène vécu

Si les données, les statistiques et les enquêtes sont essentielles pour dégager un portrait documenté de la situation, l'analphabétisme reste d'abord et avant tout un phénomène vécu. Une des caractéristiques les plus frappantes du problème en pays industrialisé, c'est sans nul doute le sentiment d'exclusion et de marginalisation très fortement ressenti par les adultes analphabètes.

La situation des analphabètes des sociétés industrialisées est sans doute plus difficile et, parfois même, revêt un caractère dramatique ; un adulte nord-américain ou scandinave qui n'a pas une maîtrise suffisante de l'écrit vivra avec plus d'intensité l'exclusion dont il est la vic-

TABLEAU 4



Source : Canadian Association for Adult Education, Educationally Disadvantaged Adults, p. 31.

time que le même adulte d'un pays où le taux d'analphabétisme est élevé. Car, dans une société économiquement et technologiquement avancée, où la communication écrite occupe une place prépondérante et où l'imprimé, en particulier, est omniprésent, celui qui n'a pas accès aux techniques instrumentales de base (savoir lire, écrire et calculer) est automatiquement infériorisé dans un certain nombre de situations quotidiennes : au marché, dans les transports, à la banque, à la poste, dans l'exercice de ses droits et devoirs civiques, voire pour l'accès à l'emploi. Faute de pouvoir lire les noms des rues ou des stations de métro, de tram, d'autobus, ils ne pourront pas s'orienter ou circuler aisément dans une ville. Dans un grand magasin, ils ne pourront pas calculer le prix des aliments. Faire admettre un enfant à l'hôpital, remplir une demande d'allocations et autres formalités administratives, tous les démêlés avec l'administration, l'école, la justice, constitueront pour les analphabètes des obstacles insurmontables. [1]

À ces embûches quotidiennes s'ajoutent la gêne et la honte de ne pas savoir lire et écrire. Tout concourt dans nos sociétés à donner à croire que tout le monde sait lire et écrire, ou devrait le savoir. Ni les services gouvernementaux, ni les indications routières, ni les informations véhiculées par les médias ne tiennent compte de la réalité vécue par des personnes analphabètes. Le prestige rattaché à la lecture et l'écriture, souvent mystifiées, ajoute à ce sentiment d'exclusion. Il n'est pas rare de voir les adultes analphabètes cacher leur situation, même à leur entourage le plus proche. Les témoignages abondent qui révèlent jusqu'à quel point les adultes analphabètes vivent difficilement l'infériorisation qui leur est imposée.

Contrairement à ce qu'on pourrait imaginer à première vue, la généralisation de l'audio-visuel et des communications ne réduit pas les écarts entre les analphabètes et le monde lettré. Elle confère au contraire à l'écrit un pouvoir, un prestige encore plus grand : les connaissances de base qu'il faut maîtriser maintenant pour accéder aux flots incessants d'information, supposent que l'on ait acquis ailleurs et autrement un certain nombre de notions et de points de repère qui sont généralement inaccessibles aux adultes analphabètes : la calculatrice est d'un piètre secours si on ne maîtrise pas les notions de base de calcul ; le bulletin de nouvelles télévisées est souvent inintelligible même pour celles et ceux qui lisent régulièrement les journaux. Quand le libre-échange, la localisation d'une agence spatiale ou les renégociations des budgets militaires sont les sujets à l'ordre du jour, on peut facilement imaginer les écarts qui se creusent. Quand l'essentiel des transactions bancaires se font par l'intermédiaire du guichet automatique, la vie des personnes analphabètes ne s'en trouve pas simplifiée pour autant.

L'accès au marché du travail devient aussi problématique : la plupart des emplois officiels exigent aujourd'hui une douzième année. Aussi n'est-il pas étonnant de voir les adultes analphabètes cantonnés dans les emplois précaires, mal rémunérés et non syndiqués. Tous les adultes analphabètes ne sont pas dans cette situation : plusieurs ont un travail rémunérateur, dans le secteur forestier, les mines, l'industrie de la construction par exemple, mais aucun de ces secteurs n'est aujourd'hui à l'abri des restructurations économiques, de la mécanisation, de la centralisation des décisions et des innovations. L'adulte analphabète qui perd son emploi dans un secteur ou qui doit se recycler pour s'adapter à l'évolution technologique a forcément des possibilités restreintes.

Les tendances actuelles des pays industrialisés sont à cet égard loin d'être encourageantes : la multiplication des emplois précaires, à contrat, la généralisation du travail au noir, le morcellement du travail et le chômage exercent une pression qui déclasse les moins bien outillés.

Il est à noter toutefois que, contrairement à ce que laissent entendre tous les discours sur la nécessaire formation de la main-d'œuvre, ce ne sont pas forcément les formations spécialisées qui résoudront le problème : des études indiquent, au contraire, que la formation de base est ici déterminante.

Des chercheurs à Stanford se sont penchés sur les statistiques disponibles et concluent que deux des postulats les plus chers à la presse n'ont aucun fondement dans la réalité. Les deux sont : a) la création de nouveaux emplois va être concentrée dans les postes professionnels et techniques qui exigent une éducation poussée et une spécialisation dans des domaines reliés à l'informatique ; b) la haute technologie va exiger des compétences plus poussées et de plus haut niveau parce que les employés auront à utiliser des ordinateurs et d'autres équipements avancés. Les chercheurs démontrent que beaucoup d'observateurs se sont laissés tromper par des statistiques exprimées en pourcentage ; ainsi un accroissement de 100 %, prévu pour le poste d'analyste de système au niveau de l'ensemble des États-Unis, n'équivaudra qu'à 200 000 postes ; en citant des chiffres comparables pour d'autres métiers reliés à l'informatique, ils notent que dans chacune des trois catégories de postes à bas niveau de qualifications, des concierges (nettoyeurs), infirmiers-assistants et préposés d'entretien dans les hôpitaux, il y aura neuf fois plus de postes nouveaux que dans la catégorie de programmeurs d'ordinateur. La spécialisation des personnes par une forma-

1. UNESCO, L'analphabétisme fonctionnel dans les pays industrialisés, Ed. Ily, décembre 1988.

tion technologique poussée tournera en désavantage à cause de la rapidité des changements technologiques. Ainsi, l'évolution des langages et des systèmes d'ordinateur va diminuer notablement les exigences placées sur la plupart de ceux qui devront faire usage de l'informatique. Leur analyse conclut à la valeur intrinsèque, non pas d'une spécialisation poussée, mais d'une éducation plus large. [1]

Si les spécialistes de l'économie ne s'entendent pas toujours sur les pronostics face à l'évolution du marché du travail, cette étude fournit pourtant des mises en garde importantes. Dans un contexte où on associe étroitement l'éducation de base et même plus spécifiquement l'alphabétisation à l'accès à l'emploi à court terme, dans les programmes sociaux vitaux tels l'assurance-chômage et l'assistance sociale par exemple, il est bon de rappeler que ce qui empêche le plus d'accéder à des emplois n'est pas directement relié à une formation technique pointue. C'est d'abord et avant tout l'existence même d'emplois de qualité d'une part et une formation de base fondamentale assurant une polyvalence et une autonomie plus grandes de l'autre, qui sont ici en cause.

La marginalisation et l'exclusion dont sont victimes plusieurs personnes analphabètes ne font pas seulement obstacle à leur possibilité de travailler : elles limitent aussi, plus fondamentalement, leurs capacités même de s'informer, de s'exprimer et de faire valoir leurs droits.

Les personnes des pays industrialisés dont les aptitudes de lecture et d'écriture sont limitées sont également celles qui vont le plus souvent avoir à faire face à tout un ensemble d'autres difficultés — le chômage, des logements médiocres, une communauté en détérioration, l'isolement et la discrimination sociale. Bref, ce sont les pauvres et les populations marginales. [2]

L'analphabétisme n'a pas nécessairement les mêmes conséquences pour tous et toutes : en fait, il agit souvent comme facteur d'aggravation des injustices, des inégalités et des différentes formes de discrimination qui persistent :

- les femmes analphabètes vivent une situation de dépendance accentuée par des problèmes de plus en plus fréquents de monoparentalité, assumés avec des moyens toujours plus limités et qui rendent l'accès à l'alphabétisation de plus en plus difficile.
- les jeunes adultes analphabètes sont souvent marqués par les années passées à l'école sans apprendre. La précarité économique, les faibles perspectives d'emploi pour les jeunes en général, le sentiment de n'avoir que des horizons bouchés sont ressentis de façon plus aiguë par les jeunes analphabètes. Faire face au racisme, à la violence conjugale, à l'exploitation économique, aux multiples problèmes de discrimination est évidemment beaucoup plus difficile quand on est analphabète.

Enfin, c'est tout simplement le plaisir de lire, de participer à des activités culturelles qui est dénié aux personnes analphabètes.

Les analphabètes fonctionnels fréquentent moins les salles de cinéma, assistent moins à des concours et à des activités sportives et sont peu représentés dans les clubs sociaux et les organisations (sondage Southam). Les bibliothèques ne sont pas à leur portée, comme d'ailleurs presque tous les systèmes d'information, qui prennent une place de plus en plus grande dans la vie quotidienne et au travail. À l'ère de l'information, les analphabètes sont entourés de trésors qu'ils ne peuvent saisir. [3]

D'autres *trésors* sont pourtant à leur portée : il faut en effet éviter, lorsqu'on aborde le problème de l'analphabétisme, le piège du sensationnalisme et du misérabilisme. Les adultes analphabètes ne sont pas des personnes sans ressources et démunies : la débrouillardise que suppose le simple fait de survivre dans un environnement où tout est écrit suffit à le démontrer. Les personnes analphabètes partagent aussi avec les milieux populaires des valeurs, des compétences et un savoir-faire importants. On peut même affirmer que le décrochage scolaire et le rejet des institutions sont des réactions tout à fait logiques face à un environnement qui ne nous ressemble pas. Le problème vient du fait que ces valeurs, ces compétences et ces réactions ne sont ni reconnues, ni valorisées socialement. En cela, l'analphabétisme renvoie aux projets mêmes qui constituent nos sociétés d'aujourd'hui. Pour l'heure, les personnes analphabètes font bien souvent les frais, à leurs dépens, des courants actuellement dominants.

Des conséquences sociales : encore des chiffres mais aussi des droits fondamentaux

L'analphabétisme n'a pas des conséquences uniquement pour les adultes concernés : il affecte aussi l'ensemble de nos sociétés. Signe des temps, c'est d'abord le coût économique qui fait la manchette de nos jours. Le Canadian Business Task Force publiait par exemple, en 1988, une étude qui révélait des coûts directs et indirects de

1. Il s'agit d'une étude américaine, de Levin and Rumberger, publiée en 1983 dans **Technology Review**, citée par Stacy Churchill, Normand Frenette, Saed Quazi, Éducation et besoins des Franco-Ontariens, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, Toronto, p. 127.
2. ST-JOHN HUNTER, C., **Alphabétisation en pays industrialisés**, compte rendu d'une conférence, point de mire sur la pratique, Conseil international de l'éducation des adultes, compte rendu d'un séminaire international tenu à Toronto, 13 au 15 octobre 1987, p. 26.
3. CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), **L'analphabétisme chez les adultes au Canada**, préparé par John C. CAINE, 1988.

4,2 milliards de dollars pour l'entreprise et de 10,7 milliards de dollars pour la société dans son ensemble. La présentation de ces données était précédée de nombreuses mises en garde précisant, par exemple, qu'il était souvent possible que l'analphabétisme soit la conséquence et non la cause des problèmes sociaux dont on évaluait le coût (chômage, maladie, etc.).

S'il est certain que l'analphabétisme engendre ou suppose des coûts pour la société, ne serait-ce qu'à cause des limites d'accès au marché du travail, il faut se garder, croyons-nous, d'en tirer des conclusions hâtives et encore plus culpabilisantes pour les adultes analphabètes. Il faut aussi bien savoir de qui et de quoi on parle lorsqu'on aborde cette question. Les adultes analphabètes travaillent en très grand nombre : ils occupent souvent des emplois mal rémunérés, plus précaires ; ils constituent globalement un bassin de main-d'œuvre à bon marché qui profite à certains plus qu'il ne leur en coûte. Aborder la question sous cet angle, au moment où les programmes sociaux de survie sont menacés, suppose qu'on s'attarde à cette autre dimension de la réalité économique actuelle.

L'analphabétisme a été beaucoup trop souvent le bouc émissaire des autres maux sociaux qui l'accompagnaient et, plutôt que de s'attaquer aux faiblesses fondamentales de la société, on a pris l'analphabétisme comme cible permanente. [1]

Coolie Verner, de l'Université de la Colombie-Britannique, souligne aussi que les premières campagnes d'alphabétisation entreprises en Europe cherchaient à sauver des âmes, en partant du postulat selon lequel certains groupes de la société allaient commettre des péchés faute de savoir lire la bible.

Une transposition contemporaire de ce même raisonnement laisse croire que certains adultes sont pauvres ou ne travaillent pas faute de savoir lire.

Les campagnes d'alphabétisation fondées sur ce genre de visions limitatives risquent de conduire à l'échec. On doit aujourd'hui reconnaître que la pauvreté est à la fois cause et conséquence de l'analphabétisme ; à trop restreindre les relations de cause à effet, on risque de promouvoir des actions sans effets, voire nuisibles aux personnes analphabètes auxquelles elles sont destinées.

En fait, les conséquences et les causes sont étroitement inter-reliées et forment la toile de fond d'une situation d'exclusion. C'est cette réalité qui est coûteuse pour la société, non seulement sur le plan strictement économique, mais sur le plan social, culturel et politique. Peut-on parler de démocratie véritable si un adulte sur cinq ne peut pleinement accéder à l'information, aux loisirs, à des conditions de vie décentes et à une participation sociale critique ? Si la majorité des organisations, des institutions, des lieux de décision fonctionnent sans que les personnes analphabètes puissent avoir voix au chapitre et participer, la société entière se prive forcément de leur potentiel et de leur créativité. C'est peut-être là qu'il faut situer le coût le plus important, au cœur même du sens que l'on donne aux projets collectifs, à l'éducation et à nos choix de société. Et les statistiques ici ne sont d'aucun secours...

L'ANALPHABÉTISME CHEZ LES FRANCOPHONES : UNE RÉALITÉ SPÉCIFIQUE DONT IL FAUT TENIR COMPTE

Les différentes dimensions de l'analphabétisme, la complexité de ce problème, font de plus en plus l'objet de discussions, d'analyses, d'études. Des organismes d'alphabétisation se spécialisent avec une clientèle précise. On s'interroge sur ce qui différencie les milieux urbains des milieux ruraux, les pays du Tiers-Monde du monde industrialisé, sur la place des femmes ou des jeunes dans le processus d'alphabétisation, etc.

Bien sûr, dans le cadre ces débats et échanges, les points de vue divergent souvent. Certains constats font toutefois l'objet de consensus généralisés : l'analphabétisme chez les jeunes, par exemple, ou encore le caractère plus global de l'analphabétisme sont aujourd'hui des phénomènes généralement admis. En revanche, la dimension ethnoculturelle du problème a jusqu'à maintenant peu retenu l'attention. Pourtant, on sait généralement que les minorités nationales (sauf évidemment celles qui sont directement associées aux pouvoirs dominants) comptent une plus forte proportion de personnes analphabètes que la majorité. Il est par exemple assez bien reconnu que les populations autochtones comptent un pourcentage élevé d'analphabètes et qu'il nous faut, pour aborder cette réalité, définir le problème autrement, en tenant compte des traditions orales, des modes de vie et de l'instruction imposée aux Premières Nations sans égard à leur culture.

Le cadre de cette recherche ne nous permet pas d'approfondir toute la problématique ethnoculturelle de l'analphabétisme ; nous pensons cependant que pareilles démarches seront essentielles à la poursuite des actions en alphabétisation.

1. VERNER, C., *Analphabétisme et pauvreté*, Centre de recherche pour l'éducation des adultes, Université de la Colombie- Britannique, Revue C.P.F.P., vol. II, novembre 1973.

La situation des francophones au Canada, pour sa part, est très rarement évoquée, sauf par les groupes francophones eux-mêmes ou par des personnes-ressources qui s'intéressent à cette question. La plupart des données ne comportent aucune mention spécifique relative aux francophones, tant au Québec que hors Québec.

Nous allons donc examiner plus spécifiquement la situation des francophones du Québec et du reste du Canada. Peut-on identifier des tendances significatives, des recoupements nécessaires, des constantes à souligner ? Telles sont quelques-unes des questions que nous nous sommes posées.

Il n'existe, nous l'avons vu, aucun instrument de mesure de l'analphabétisme qui soit absolument précis et tout à fait incontestable. Notre portrait de la situation des francophones n'échappera donc pas à cette difficulté initiale. Soulignons toutefois que les deux indicateurs à notre disposition (l'enquête publiée par le groupe de presse Southam et les données statistiques sur la scolarisation) révèlent la même tendance de fond : on compte, de façon systématique, une proportion plus importante d'adultes analphabètes chez les francophones que chez les anglophones.

Si les chiffres et les données permettent rarement de rendre compte d'une réalité aussi complexe que l'analphabétisme, des indications statistiques, persistantes et concordantes peuvent à coup sûr refléter des phénomènes sociaux révélateurs. C'est le cas, croyons-nous, du portrait de l'analphabétisme chez les francophones, à l'échelle pancanadienne.

Un portrait statistique parsemé d'embûches, mais révélateur.

Les données restent toutefois limitées : ni les indications de l'enquête commanditée par Southam News, ni les statistiques disponibles sur la scolarisation ne sont suffisantes pour élaborer un portrait complet et détaillé de la situation des adultes analphabètes francophones.

Les données du rapport Southam

L'intérêt particulier du rapport Southam repose sur son originalité : il s'agit de la première enquête réalisée au Canada et portant spécifiquement sur l'analphabétisme, qui ne se base ni sur les données statistiques, ni sur un sondage d'opinion (ou une auto-évaluation de la population).

Inspirée d'une étude américaine (le National Assessment of Education Progress), l'enquête du Creative Research Group publiée par Southam repose sur un test d'aptitudes ou d'habiletés, appliqué à 2 398 adultes rencontrés individuellement à travers le Canada. [1] On a demandé aux candidat-e-s de répondre à plusieurs questions formulées et conçues de façon à mesurer les seuils minimaux d'alphabétisation nécessaires pour fonctionner socialement. Un jury de 25 personnes, choisies pour assurer la complémentarité des préoccupations, avait présidé au choix des items à retenir pour mesurer ce seuil. Le rapport nous révèle que :

- L'écart entre la proportion d'analphabètes chez les francophones (29 %) et chez les anglophones (23 %) est significatif. [2]
- Le Québec compte une proportion particulièrement élevée d'analphabètes (28 %). [3]
- À l'échelle pancanadienne, les francophones réalisent une *performance* qui équivaut à 88 % du score des anglophones. [4]

Malheureusement, les auteurs du rapport n'ont guère approfondi ces données. Alors que l'étude axée sur la population canadienne apporte des données complémentaires ouvrant plusieurs pistes de réflexion (revenu, occupation des personnes analphabètes, scolarité, répartition régionale, scolarité des parents, etc.), elle contient très peu de données sur la situation spécifique des francophones. Tout au plus, souligne-t-on dans le rapport, l'écart entre francophones et anglophones diminue progressivement avec les nouvelles générations.

Plusieurs observateurs, observatrices et intervenant-e-s francophones ont par ailleurs émis certaines réserves sur le traitement des données, sur la démarche et sur la méthodologie de cette enquête en ce qui concerne la situation des francophones.

L'échantillonnage retenu par l'équipe de recherche cherchait à refléter le plus fidèlement possible la composition de la population canadienne. Il excluait cependant les Amérindiens, les Inuits et les détenus. Or, on sait que ces populations comptent des taux d'analphabétisme très élevés. Les données globales obtenues pour l'ensemble de la population canadienne sont donc en deça de la réalité. Il devient dès lors très difficile d'évaluer, par exemple, la place relative des francophones parmi les groupes nationaux linguistiques et culturels canadiens.

Par ailleurs, le nombre de répondant-e-s francophones est devenu, dans certaines provinces, particulièrement faible, ce qui limite la possibilité d'analyses régionales

1. Voir la section *Appendice* du rapport.
2. Voir tableau p. 27.
3. Voir tableau p. 31.
4. Voir p. 28 du rapport

TABLEAU 5

DEGRÉ D'ALPHABÉTISATION ET LANGUE SELON L'ÂGE, SUR LA BASE DE L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS

	Pourcentages d'analphabètes	
	Anglophones	Francophones
	%	%
(Échantillon)	(1977)	(421)
— réel	(1123)	(380)
— pondéré	%	%
Total	23 [1]	29
Âge 18-34		
— échantillon pondéré	(432)	(144)
	%	%
	14	17
Âge 35-54		
— échantillon pondéré	(360)	(130)
	%	%
	20	26
Âge 55 +		
— échantillon pondéré	(331)	(106)
	%	%
	36	48

(Sources : Volume C, tableau 180 ; volume D, tableau 207)

1 On voit que l'analphabétisme touche 23 % de la population anglophone et 29 % de la population francophone.

Tiré de : Groupe INNOVA Inc., **L'analphabétisme au Canada, Rapport d'enquête**, préparé pour Southam News, Ottawa, 1987, p. 71.

plus poussées ou l'établissement de corrélations supplémentaires (revenu, occupation, etc.)

Le questionnaire soumis aux répondant-e-s s'inspirait très largement de celui de l'enquête américaine. Si on peut s'interroger sur les biais culturels que cela a pu introduire chez l'ensemble des Canadien-ne-s, on peut d'autant plus supposer que ces questions renvoyaient les francophones à des références culturelles plutôt éloignées.

Mais le problème le plus important, pour l'analyse des résultats, demeure la langue utilisée par les répondant-e-s francophones à l'extérieur du Québec. À l'exception d'une faible minorité, presque tous les répondant-e-s hors Québec qui ne parlaient que le français à la maison dans leur enfance ont répondu au questionnaire en anglais.

Il ne semble pas que les instructions données aux sondeurs les aient poussés à proposer de préférence le questionnaire français aux francophones. Par ailleurs, on ne s'est pas assuré non plus que les sondeurs envoyés chez les francophones soient eux-mêmes francophones. Il semble donc que la majorité des répondant-e-s aient trouvé plus commode de réaliser le test en anglais.

Il est vraiment regrettable que la seule enquête qui aurait pu nous permettre de connaître le niveau d'analphabétisme des francophones **dans leur langue maternelle** n'ait pas bénéficié des instruments méthodologiques appropriés pour y parvenir.

De façon générale, on note, comme dans nombre d'études pancanadiennes, une relative insensibilité ou indifférence à la dimension culturelle de l'analphabétisme. Qu'il suffise de mentionner que le rapport, rendu public en septembre 1987, n'a été traduit que plusieurs mois plus tard.

Soulignons toutefois que cette étude confirme un certain nombre d'affirmations, maintes fois soulignées par les réseaux d'intervention en alphabétisation, mais souvent mises en doute par les gouvernements ou des observateurs plus enclins à minimiser le problème de l'analphabétisme.

• Une corrélation importante entre le niveau d'analphabétisme et la scolarisation (mais pas d'équivalence absolue, comme l'étude le révèle : on peut être alphabétisé avec moins d'une 5[e] année et complètement analphabète avec plus de 10 ans de *scolarité*). Les proportions, par contre, demeurent dans l'ensemble assez semblables à celles indiquées par les statistiques sur la scolarisation ;
• le lien étroit entre l'analphabétisme et les conditions de vie : le revenu annuel moyen des personnes analphabètes identifiées par l'enquête était inférieur à 10 000 $;
• des écarts significatifs entre les groupes culturels à ce niveau.

Tout cela nous porte à croire que la partie qui suit, basée cette fois sur l'analyse des statistiques de scolarisation, pourra révéler des tendances générales fiables et pertinentes sur la situation des francophones au Canada.

Des données publiques... mais inaccessibles

L'obtention de statistiques précises, vérifiées, comparables d'une province à l'autre et récentes sur la scolarisation des francophones relève du véritable défi :

Statistique Canada ne publie en effet aucune donnée sur la scolarité en fonction des groupes linguistiques au Canada. Non seulement ce service ne diffuse pas ces données dans ses publications régulières, mais il ne les rend pas accessibles, sous quelque forme que ce soit, pour consultation. Il faut donc, pour les obtenir, les *acheter* [1] aux services spécialisés de Statistique Canada. En fait, il en va de même pour toute donnée croisée en fonction de la langue maternelle, de la langue parlée à la maison ou de la langue officielle. On comprendra alors aisément qu'il est pratiquement impossible d'obtenir, par exemple, des données précises comme le revenu annuel moyen des francophones ayant moins d'une 5ᵉ année, comparativement à celui des anglophones ayant terminé leurs études universitaires, à moins d'engloutir un budget considérable et de prévoir de longs délais.

Plusieurs ministères, entreprises ou associations peuvent commander des études de ce type. Mais il n'existe aucune liste publique accessible des études statistiques déjà réalisées.

Cette digression sur le casse-tête statistique s'impose : il est anormal et paradoxal qu'un francophone vivant au Canada n'ait pas accès à une information gratuite sur l'une des données universellement reconnues comme un paramètre essentiel de description d'une communauté, d'un groupe ou d'un peuple : la scolarisation.

Soulignons, à titre de comparaison, qu'il est possible de consulter gratuitement et sans délai, dans n'importe quel bureau régional de Statistique Canada, les fluctuations mensuelles des importations et des exportations de marchandises, après correction des fluctuations saisonnières, ou les stocks de volailles congelées au 1ᵉʳ avril 1988...

Bien entendu, Statistique Canada publie aussi quantité d'informations sur la population, les caractéristiques économiques, l'âge, le sexe, l'état matrimonial, mais elles ne sont jamais croisées avec une variable linguistique. Quiconque veut entreprendre une recherche de données sur un aspect ou un autre des communautés linguistiques au Canada se heurte donc à ce problème important. Essentiellement, Statistique Canada ne publie, à cet égard, que des données démographiques qui permettent d'évaluer l'évolution linguistique en territoire canadien (le transfert linguistique, l'évolution du pourcentage des francophones au sein de la population totale, etc).

On ne peut que s'étonner de ce silence statistique sur le revenu, la scolarité, les variations régionales, etc., des principaux groupes linguistiques au Canada.

Si l'analphabétisme doit être compris comme un phénomène qui a aussi des dimensions sociales et culturelles, il faudra penser à rendre publiques et accessibles, à tout le moins, des données générales qui permettent d'en faire la lecture.

Deux études importantes, commanditées par le gouvernement fédéral, sont en cours ; elles permettront, notamment, de vérifier la dynamique linguistique de l'analphabétisme. L'une d'entre elles sera basée sur le recensement de 1986 ; pour l'heure, les seules données disponibles datent de 1981. (Il faut noter ici que ce sont des statistiques obtenues par tabulations spéciales et réalisées pour le compte d'un service du Secrétariat d'État, qui ne sont pas disponibles pour consultation aux bureaux régionaux de Statistique Canada...)

Il faudra donc, d'entrée de jeu, tenir compte de certaines réserves sur les données qui vont suivre :

- Les plus récentes données accessibles sur la scolarisation des francophones au Canada remontent au recensement de 1981.
- Établies par tabulations spéciales, les données se basent sur un échantillon constitué de 20 % de la population et comportent donc une marge d'erreur plus importante.
- Ces données peuvent différer de celles publiées dans certaines études (en Ontario et au Québec, notamment). Afin d'assurer une précision relative des comparaisons et analyses, nous avons retenu les services de Statistique Canada, en février 1987.

Les données qui suivent offrent cependant plusieurs garanties :

- Tous les tableaux qui suivent ont été constitués à partir des informations, tirées telles quelles, contenues dans les tableaux du Service des opérations du recensement. Mis à part les cumulatifs, aucun calcul additionnel n'a été effectué par l'auteure.
- la compilation des données, les ajustements, les corrélations et les croisements ont été réalisés par les spécialistes de Statistique Canada ; vérifiées et présentées sous forme de tableaux exhaustifs, ces données peuvent donc être considérées comme fiables.

Comme base de comparaison, nous avons retenu la langue maternelle plutôt que la langue parlée à la maison. Le rapport Laurendeau-Dunton, publié au début des années 60, montrait en effet que la sous-scolarisation des francophones était particulièrement révélatrice, même chez celles et ceux qui ne parlaient plus le français à la maison ; par ailleurs, il nous semble que la langue maternelle demeure un indice révélateur des besoins potentiels en alphabétisation. Sans alourdir inutilement l'exposé sur les débats et les considérations qui ont

1. C'est-à-dire faire une demande officielle et débourser des sommes importantes pour les obtenir.

TABLEAU 6

CANADA : LANGUE MATERNELLE ET PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ (1981)
basé sur échantillon de 20 %

	moins d'une 5e année		5e à 8e année	
	N	%	N	%
Total	775,650	4,7	2,889,115	17,5
Anglais	195,215	2,0	1,224,870	12,7
Français	27[illegible],070	6,4	1,014,350	23,7
Langues autochotones	24,585	28,8	28,570	33,4
Indiens sans statut	3,075	21,1	4,085	28,1
Toutes les autres langues maternelles	276,700	11,3	617,240	25,2

N = nombre

% = % de la population totale du groupe de 15 ans et plus de chacun des groupes. Ex : 21 % du total de la population des Indiens sans statut qui ont moins de 15 ans ont moins d'une 5e année.

Source : Population de 15 ans et plus ne fréquentant pas l'école à temps plein, selon les groupes d'âge (5), selon la langue maternelle (6) et le plus haut niveau de scolarité (7) indiquant le nombre et le pourcentage, Canada, provinces et territoires, 1981.

(basé sur 20 % des données)

Statistique Canada, données non [illegible]diées, opérations du recensement, Service/clients (février 1987)

cours chez les démographes, il faut ici rappeler que le fait de ne pas indiquer, au cours du recencement, le français comme langue parlée à la maison, ne signifie pas que l'on soit assimilé. En cela, mesurer l'ampleur du phénomène de l'analphabétisme chez les francophones suppose que l'on tienne compte de tous les adultes de langue maternelle française.

Voyons maintenant ce que ces données révèlent :

- l'écart entre les francophones et les anglophones est encore plus criant que ce que révèle Southam News. Proportionnellement, il y aurait deux fois plus de personnes analphabètes chez les francophones (30,1 %) que chez les anglophones (14,7 %) ;
- l'écart entre les francophones et les anglophones est plus important que l'écart entre les immigrant-e-s et les francophones ;
- cet écart se vérifie dans toutes les provinces et territoires (sauf à Terre-Neuve et au Labrador, ce qui étonne un peu) [1] ;
- à l'Île-du-Prince-Édouard, la moitié des francophones seraient analphabètes si l'on retient le critère de scolarité ;
- de façon générale, l'analphabétisme est un problème qui augmente en gravité selon la langue maternelle, dans l'ordre suivant : l'anglais, le français, les autres langues maternelles (allophones) et les langues autochtones ;
- le Québec n'échappe pas à la différenciation linguistique de l'analphabétisme. L'écart entre les anglophones et les francophones y est de 2,9 points de pourcentage pour l'analphabétisme complet et de 8,3 points pour l'analphabétisme fonctionnel. La persistance de cet écart est d'autant plus étonnante que les départs du Québec, touchant surtout la communauté anglophone, sont le fait

1. Une hypothèse peut permettre d'expliquer cette situation particulière : la présence d'un nombre important de Québécois-e-s scolarisés (voir la partie portant sur Terre-Neuve et le Labrador).

des anglophones les plus scolarisés (ce qui augmente en fait, avec le temps, la proportion d'analphabétisme chez les anglophones).

• Ce sont les Amérindien-ne-s, les Inuits et les Indien-ne-s sans statut qui comptent la plus forte proportion de personnes analphabètes. Cette sur-représentation est particulièrement frappante parmi le groupe considéré comme analphabètes complets (moins d'une 5ᵉ année).

• Le plus fort taux d'analphabétisme complet, pour l'ensemble de la population, se trouverait dans les Territoires du Nord-Ouest. (19,7 %). Le Nouveau-Brunswick compte la plus forte proportion du même groupe (12,7 %) chez les francophones.

• L'analphabétisme fonctionnel est particulièrement élevé pour l'ensemble de la population au Nouveau-Brunswick encore (24,4 %) et à Terre-Neuve (24 %). C'est à l'Île-du-Prince-Édouard que le problème est le plus aigu chez les francophones (40,4 %).

• Inversement, l'Alberta enregistre le plus faible taux d'analphabétisme complet (2,8 %) et les francophones de la Colombie-Britannique connaissent la même situation (2,8 %).

• L'analphabétisme fonctionnel est le plus réduit au Yukon, tant chez les francophones (12,3 %) que parmi la population en général (9,3 %). C'est pourtant au Yukon qu'on retrouve l'un des écarts les plus spectaculaires basé sur des caractéristiques linguistiques : 36 % des autochtones et 47,4 % des Indien-ne-s sans statut y sont analphabètes complets ; 25 % des autochtones et 21,7 % des Indien-ne-s sans statut sont analphabètes fonctionnels. La même situation se vérifie dans les Territoires du Nord-Ouest. Ce qui indique l'impérieuse nécessité d'appuyer et de développer les efforts de ces communautés et nations dans le développement de stratégies éducatives qui tiennent compte de leur histoire, leurs besoins et leur identité culturelle.

• De façon générale, on peut relever que l'Alberta, la Colombie-Britannique et le Yukon comptent un taux d'analphabétisme inférieur à la moyenne canadienne ; que les plus forts taux d'analphabétisme se retrouvent à Terre-Neuve, à l'Île-du-Prince-Édouard... et au Québec.

• Le taux d'analphabétisme (complet et fonctionnel) est plus élevé chez les francophones du Québec (29,8 %) que parmi les francophones de plusieurs provinces. Il se rapproche en fait de la moyenne canadienne (30,1 %).

Il faut souligner ici que tous ces groupes, quelle que soit la langue maternelle, connaissent une sous-scolarisation importante dont les conséquences, compte tenu des impératifs et des exigences des sociétés industrialisées, sont majeures. Il ne s'agit pas ici de hiérarchiser les problèmes ou de suggérer que l'analphabétisme chez les anglophones par exemple, est un problème marginal. L'analphabétisme demeure, dans tous les cas, un problème qui touche des secteurs significatifs de la société. Mais l'ampleur du phénomène dans chaque *communauté linguistique* — à défaut d'un terme plus précis — révèle des tendances significatives dont il faut, croyons-nous, tenir compte dans la définition du problème au Canada.

Les données qui révèlent un écart significatif et généralisé indiquent par contre un phénomène particulier, lié à la dynamique des groupes linguistiques et à leur interrelation au Canada. Parler d'analphabétisme au Canada sans aborder cette dimension du problème, c'est passer à côté d'un aspect fondamental de la question.

Il nous paraissait par conséquent indispensable de mieux cerner le problème de l'analphabétisme chez les francophones, d'en rechercher les causes et les conséquences avant d'examiner si les ressources en place permettent de répondre à l'urgence de la situation.

UNE SUR-REPRÉSENTATION DES FRANCOPHONES QUI S'EXPLIQUE

Tout comme l'analphabétisme, la sur-représentation des francophones dans la population analphabète du Canada a de multiples causes. La population analphabète se retrouve généralement dans un environnement et des conditions de vie qui forment un tout culturel, social, économique et éducatif. C'est cette situation d'ensemble qu'il faut prendre en considération. Il est toutefois possible, en examinant le contexte, de dégager certaines hypothèses importantes, dont il faudra tenir compte pour l'élaboration de stratégies d'alphabétisation.

Rejetons d'emblée les préjugés voulant que, culturellement, les francophones soient moins intéressés par l'éducation que les anglophones : l'histoire démontre au contraire que l'éducation a été — et elle l'est toujours — au centre des préoccupations, des luttes sociales et des processus d'affirmation collective des Québécois-es, des Acadien-ne-s, des Franco-Ontarien-ne-s et des francophones de l'Ouest. Le rapport Southam, ainsi qu'une vaste enquête menée par la firme de sondage CROP, sont venus confirmer, si besoin était, que l'éducation demeure une priorité essentielle pour les francophones du Québec et de l'extérieur du Québec.

On a vu que l'analphabétisme n'était pas un phénomène isolé, limité aux difficultés d'apprentissage du code écrit. En fait, l'accès au code écrit, au savoir et à la connaissance n'a jamais été généralisé ni réparti également entre les peuples, les couches sociales, les sexes et les groupes linguistiques.

Dans ce dernier cas, ce n'est évidemment pas la langue en soi qui fait problème mais le produit d'une dynamique économique, politique et sociale définie historiquement.

Puisque nous avons remarqué que la situation des différents groupes linguistiques dans une même société est le résultat d'une dynamique historique, il est facile de

TABLEAU 7

LANGUE MATERNELLE ET PLUS HAUT NIVEAU DE SCOLARITÉ : (%) — 1981

	MOINS DE 5 ANS DE SCOLARITÉ	ENTRE 5 ET 8 ANS DE SCOLARITÉ	TOTAL (MOINS DE 9 ANS DE SCOLARITÉ)
CANADA			
population totale	4,7	17,5	22,2
population anglophone	2,0	12,7	14,7
population francophone	6,4	23,7	30,1
TERRE-NEUVE			
population totale	9,3	24,0	33,3
population anglophone	9,3	24,0	33,3
population francophone	10,6	16,4	27,0
ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD			
population totale	3,5	22,7	26,2
population anglophone	3,1	21,5	24,6
population francophone	9,5	40,4	49,9
MANITOBA			
population totale	5,0	18,9	23,9
population anglophone	1,6	13,0	14,6
population francophone	5,7	23,4	29,1
SASKATCHEWAN			
population totale	4,3	20,8	25,1
population anglophone	1,5	15,1	16,6
population francophone	6,2	25,2	31,4
ALBERTA			
population totale	2,5	11,4	13,9
population anglophone	0,8	9,2	10,0
population francophone	2,8	18,8	21,6
COLOMBIE-BRITANIQUE			
population totale	2,8	11,5	14,3
population anglophone	1,0	9,2	10,2
population francophone	3,6	18,8	22,4
YUKON			
population totale	3,8	9,3	13,1
population anglophone	1,7	7,9	9,6
population francophone	3,3	12,3	15,6
TERRITOIRE DU NORD-OUEST			
population totale	19,7	18,0	37,7
population anglophone	3,2	11,3	14,5
population francophone	5,9	13,3	19,2
QUÉBEC			
population totale	6,6	22,9	29,5
population anglophone	3,3	15,3	18,6
population francophone	6,2	23,6	29,8
NOUVELLE-ÉCOSSE			
population totale	3,3	18,8	22,1
population anglophone	2,9	18,3	21,2
population francophone	8,4	28,4	36,8
NOUVEAU-BRUNSWICK			
population totale	6,4	24,4	30,8
population anglophone	3,1	21,7	24,8
population francophone	12,7	29,8	42,5
ONTARIO			
population totale	4,1	15,4	19,5
population anglophone	1,8	12,3	14,1
population francophone	6,1	22,5	28,5

Source : Recensement de 1981 fait par Statistique Canada

déduire que les différents groupes linguistiques sont liés entre eux par des relations sociales, économiques et politiques complexes, qui se traduisent en dernier ressort par des relations de pouvoir et de prestige qui, à leur tour, se répercutent sur les fonctions sociales que les langues respectives accomplissent et le prestige qui leur est attaché. [1]

Or, globalement, les francophones au Canada n'ont jamais eu collectivement un pouvoir économique, politique et culturel équivalent à celui des anglophones ; ou plutôt, pourrions-nous dire, les inégalités sociales économiques, politiques et culturelles se répercutent de façon systématiquement différenciée sur les groupes linguistiques.

Le développement des réseaux scolaires et de l'éducation en général reflète cette trajectoire : la majorité des adultes francophones du Québec et de l'extérieur du Québec n'ont guère connu les effets des grandes entreprises de démocratisation scolaire amorcées dans la période de l'après-guerre par la majorité des gouvernements des pays occidentaux. Le rapport Laurendeau-Dunton l'a démontré avec éloquence.

Tenter de définir l'ensemble des relations économiques, politiques, sociales et culturelles susceptibles d'expliquer le taux supérieur d'analphabétisme chez les francophones au Canada supposerait une recherche qui, à elle seule, déborde largement des cadres de notre étude. Il faut aussi, évidemment, tenir compte des différences majeures de contexte entre la situation vécue par les francophones du Québec et celle des minorités francophones de l'extérieur du Québec.

Certains indicateurs généraux peuvent toutefois nous permettre de mieux situer les causes et les conséquences spécifiques de l'analphabétisme chez les francophones et, partant, indiquer des pistes de solution pertinentes.

On a vu que l'analphabétisme était un problème étroitement relié aux conditions de vie et aux limites (culturelles, sociales et économiques) à un accès véritable à l'éducation. Voyons comment cela se traduit pour les populations adultes francophones.

Chez les francophones de l'extérieur du Québec

C'est de l'Ontario que nous viennent les rares sources de réflexion sur la spécificité de la problématique de l'analphabétisme chez les francophones en contexte minoritaire au Canada. Avec l'émergence d'un mouvement d'alphabétisation populaire et le développement de l'apppui gouvernemental à l'alphabétisation en français, apparaissent les premières publications qui associent étroitement l'incidence de l'analphabétisme à la situation globale des minorités francophones au Canada.

*On peut aisément s'expliquer ce phénomène de diverses façons : situation minoritaire de francophones, **difficultés historiques rencontrées par les Franco-Ontariens pour l'éducation en français**, pour l'obtention de la gestion des écoles (primaires) françaises : monopole de l'anglais comme langue d'enseignement et de communication dans les écoles (...) puis monopole de l'anglais comme langue d'enseignement dans les écoles secondaires (jusqu'au milieu des années 60, etc. D'autres facteurs sont également à considérer : caractère moral de la société francophone traditionnelle, (...) etc.* [2]

Déjà, le compte rendu du séminaire organisé par la Fédération des francophones hors Québec évoquait cette situation.

Il est indéniable en effet que les difficultés d'accès à l'école en français, problème que l'on retrouve au cœur de toute l'histoire des francophones de l'extérieur du Québec, de l'Acadie aux Territoires du Nord-Ouest, ont joué et continuent de jouer un rôle majeur dans la reproduction de l'analphabétisme chez les francophones en milieu minoritaire.

Une étude exhaustive des systèmes d'éducation des sociétés industrialisées *bilingues*, à plusieurs composantes linguistiques et culturelles, réalisée par l'UNESCO, retrace l'ensemble des débats, des observations et des constats qui ont illustré les contraintes supplémentaires vécues par l'enfant qui doit étudier dans une autre langue que la sienne :

Il est facile d'imaginer ce qui arrive si l'école s'exprime en une autre langue. S'il s'agit réellement de deux langues distinctes, la communication, dans un premier temps, est impossible, et même si maître et élève peuvent recourir à des moyens de communication de remplacement, même si avec le temps, ils trouvent des formes verbales communes, la communication ne sera ni aussi facile, ni aussi commode qu'à la maison et elle fera ressentir l'école comme quelque chose d'étranger. [3]

Le problème s'aggrave encore quand une des deux langues est dévalorisée ou socialement moins bien recon-

1. SIGUAN, M., MACKAY, W.F., Éducation et Bilinguisme, UNESCO, Delachaux et Niestlé, Paris-Lausanne, 1986, p. 30.
2. WAGNER, S., Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes, Alphabétisation Ontario, publié par le ministère des Affaires civiques et culturelles, Toronto, Ontario, 1987, p. 8.
3. SIGUAN, M., MACKAY, M.F., Op. Cit., p. 72

nue que l'autre. S'y ajoutent des problèmes d'ordre pédagogique sérieux : bon nombre de linguistes s'entendent aujourd'hui pour affirmer que l'apprentissage d'une langue seconde suppose en effet une bonne maîtrise de la langue maternelle et que plus la structure de la première est solide, mieux on est outillé pour réfléchir sur celle-ci et s'en servir pour acquérir la seconde. À l'évidence, l'enseignement en anglais dès le primaire ne permet pas cette consolidation du français. L'élève se retrouve doublement limité, tant dans l'apprentissage du français que dans celui de l'anglais.

On a souvent invoqué le succès des classes d'immersion en français chez les anglophones pour réfuter cette affirmation. Mais les initiateurs [1] d'un projet pilote réussi en immersion française pour enfants anglophones au Québec ont eux-mêmes conclu que le sens et le succès de l'immersion seront très différents s'il s'agit d'un groupe dont la langue est *forte* socialement et aucunement menacée (collectivement et individuellement), qui ajoute ainsi à celle-ci les avantages de la seconde (on parle ici d'un bilinguisme *additif*). À l'inverse, l'immersion dans une autre langue est nuisible, individuellement et collectivement, si la langue maternelle est *plus faible* et que la langue d'immersion est celle qui domine (on parle ici de bilinguisme *soustractif*).

Or, la plupart des adultes francophones des provinces à majorité anglophone ont connu un enseignement imposé en anglais. Le français n'y occupait qu'une place minimale, quand il n'était pas carrément interdit ; les programmes, les classes ou les quelques institutions scolaires francophones ont dû se développer sans soutien gouvernemental, avec des ressources limitées. Jamais les adultes francophones d'aujourd'hui n'ont connu de système éducatif complet, du primaire à l'université, équivalent par exemple à celui de la communauté anglophone du Québec. On verra dans la partie qui suit, province par province, que pour l'essentiel, cette absence de ressources scolaires résultait de politiques, de mesures et de décisions restrictives, voir de l'interdiction pure et simple de l'enseignement du français.

Ce n'est que dans les années 60 que les cris d'alarme lancés par les francophones vont trouver un écho officiel avec le rapport Laurendeau-Dunton et certaines études spécialisées qui montrent en effet que l'absence de ressources scolaires francophones a de graves répercussions sur la poursuite des études chez les jeunes francophones.

Une enquête, dont les résultats eurent un très grand retentissement lorsqu'ils furent publiés par la presse démontrait, dans le cadre d'une communauté ontarienne bilingue, comment l'école secondaire (unilingue-anglophone) [2] *acheminait les jeunes francophones vers les cours vocationnels et, presque inéluctablement, à l'abandon scolaire après 9 ou 10 ans de scolarisation (Carlton 1962).* [3]

À cette époque, soulignent les auteurs, le taux de décrochage scolaire chez les jeunes franco-ontariens atteignait celui des ghettos noirs des grandes villes américaines.

Il faudra attendre les années 60 pour que des changements se produisent dans le développement de l'éducation en français et les années 80 pour que le droit à l'éducation primaire et secondaire en français soit officiellement reconnu (avec des restrictions liées au nombre). Même dans ce nouveau contexte, les rapports officiels du Commissaire aux langues officielles rappellent, année après année, que ce droit n'est vraiment appliqué qu'en l'Ontario, au Nouveau-Brunswick et, plus timidement, au Manitoba.

Les modifications apportées au cours des années 60 n'ont pas entièrement solutionné le problème : écoles bilingues, écoles d'immersion destinées aux anglophones qui veulent apprendre le français, classes francophones dans des écoles anglophones, écoles francophones gérées par des commissions scolaires anglophones, toutes les situations conduisent à un accès inégal à l'éducation. D'autres études citées par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne indiquent en effet que non seulement ces aménagements favorisent l'assimilation, mais qu'ils limitent aussi la maîtrise du français et la réussite scolaire en anglais. Loin, donc, de favoriser des chances égales de *réussir* dans une société dominée par l'anglais, l'éducation bilingue d'immersion et unilingue anglaise défavorise systématiquement les jeunes francophones. (C'est encore la situation vécue par des milliers d'enfants francophones aujourd'hui.)

Enfin, plus globalement, l'enseignement imposé en anglais ou dans un contexte anglophone entraîne aussi un rejet d'ordre culturel. La langue maternelle n'est pas simplement un outil de communication, elle est aussi la langue des relations personnelles principales, une façon de représenter le monde, celle qu'on connaît le mieux et qui permet l'expression de valeurs, l'identification, etc.

1. Voir l'étude citée de S. CHURCHILL, M. FRENETTE et S. QUAZI.
2. Note de l'auteure : les écoles secondaires en Ontario ont été unilingues anglaises jusqu'en 1968.
3. CHURCHILL,S, FRENETTE, N. QUAZI, S., Éducation et besoins des Franco-Ontariens, le diagnostic d'un système d'éducation, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, Toronto, 1985, p. 118.

L'imposition directe ou indirecte d'une autre langue dans l'enseignement risque fort de produire un rejet intuitif de cet enseignement. C'est d'ailleurs une des hypothèses évoquées par une intervenante franco-ontarienne pour expliquer l'analphabétisme chez les Franco-Ontarien-ne-s.

Si les francophones hors Québec ont près de la moitié[1] *de leur population plus ou moins alphabétisée, c'est qu'ils et qu'elles résistent intuitivement, de façon viscérale, à l'assimilation. Ce phénomène ne nous est pas unique. Il s'agit de regarder les autochtones pour constater que leur nombre d'analphabètes est encore plus élevé. Les Noir-e-s américain-e-s vivent la même réalité, ainsi que de nombreuses minorités à travers le monde.*[2]

Il faut noter ici que l'auteure — et nous sommes d'accord avec elle sur ce point — élargit la problématique scolaire des minorités à toutes les dimensions culturelles véhiculées par l'école, et non pas seulement à la langue.

On reconnait aujourd'hui que les différents systèmes scolaires du passé ont lésé le droit des francophones à une éducation équitable. La Charte canadienne des droits et libertés et plusieurs jugements rendus par des tribunaux supérieurs dans les causes juridiques soulevées par son application constituent en fait, à posteriori, un constat sur les restrictions graves à l'accès à l'éducation imposées par les systèmes éducatifs qu'ont connus la plupart des adultes francophones d'aujourd'hui à l'extérieur du Québec. Aucune garantie juridique n'est cependant venue corriger ces effets en garantissant, par exemple, le droit à l'éducation en français pour les adultes.

Si cette situation a mobilisé beaucoup d'énergies chez les francophones, on ne dispose cependant que d'un petit nombre de données quant à son impact spécifique sur le degré et les formes de l'analphabétisme chez les francophones en milieu minoritaire. On retrouve, par exemple, très peu d'études et de données sur les adultes francophones sous-scolarisés ; l'éducation des adultes francophones en milieu minoritaire n'a guère fait l'objet de recherches ou d'analyses tout comme, d'ailleurs, l'éducation post-secondaire.

La plupart des études sur l'éducation dans les provinces à majorité anglophone ne font que faiblement référence à la situation des francophones : des données sur le décrochage scolaire précoce (avant la fin du secondaire), sur la composition linguistique des secteurs scolaires moins bien reconnus (adaptation scolaire, classes spéciales, etc.) permettraient sans doute d'identifier et d'illustrer des tendances importantes.

Ce que l'on sait cependant, c'est que l'accès à la maîtrise de l'écriture et de la lecture en français langue maternelle a été dénié pendant de nombreuses années aux francophones de l'extérieur du Québec. À quel point les données actuelles (outre celles sur la scolarité) peuvent-elles refléter les effets de cette situation ? Nous l'ignorons en fait. Plusieurs témoignages de participant-e-s à des ateliers d'alphabétisation, de formateurs et formatrices et d'intervenant-e-s francophones nous ont en effet confirmé ce que le sens commun pouvait déduire : de nombreux adultes francophones, scolarisés en anglais, ne maîtrisent à l'écrit ni l'anglais ni le français. À scolarité égale (une 9e année par exemple), on peut supposer que les francophones scolarisés en anglais courent un plus grand risque d'être analphabètes que les adultes anglophones, scolarisés dans leur langue. On peut donc supposer sans grand risque d'erreur qu'en réalité, l'analphabétisme est beaucoup plus important que ce qu'indique la scolarité atteinte.

J'ai beaucoup de misère à communiquer car je suis toute mélangée entre les deux langues.[3]

Il faudra donc tenir compte, dans la mise en place des mesures d'analphabétisation, non seulement d'un besoin proportionnellement plus important mais d'une réalité et de besoins spécifiques.

Si le système scolaire est au centre des facteurs explicatifs de la situation spécifique des francophones à cet égard, il n'explique pas complètement le processus qui conduit à l'analphabétisme ; il n'explique pas la différenciation sociale qui amène des couches importantes de la population francophone à être analphabètes et d'autres à réussir malgré tout à s'alphabétiser et à développer une maîtrise parfaite du français écrit.

L'analphabétisme est beaucoup plus qu'un handicap linguistique. Il déborde largement la sous-scolarisation, ce à quoi on le réduit souvent. Il faut le saisir dans le

1. C'est l'estimation empirique que font bon nombre d'intervenant-e-s francophones. Dans certaines régions à forte densité francophone, cette observation se vérifie statistiquement.
2. LAPOINTE, H., *Pourquoi s'alphabétiser en français en Ontario*, document inédit, p. 5.
3. Participante à un atelier d'alphabétisation populaire en Ontario.

continuum de la pauvreté, en marge de l'école et de la vie sociale active [1].

La pauvreté, les conditions de vie précaires, la faible perspective d'insertion dans la vie active sont, nous l'avons vu, au cœur du processus qui perpétue l'analphabétisme dans toutes les sociétés.

Or, on note là aussi un écart significatif entre les francophones et les anglophones à l'extérieur du Québec. Écart de revenus, d'abord ; même si l'écart entre anglophones et francophones s'est amoindri depuis 1970, on constatait en 1981 un écart de 8 % entre les revenus des hommes des deux groupes dans les provinces autres que le Québec. Les femmes francophones, pour leur part, se trouvaient au troisième rang en matière de revenus dans les neuf provinces, derrière les anglophones et les allophones. [2]

Une autre étude [3], basée cette fois sur l'indice d'utilisation de la langue, indique un déficit généralisé de revenus et un taux de chômage souvent plus élevé chez les francophones.

Enfin, les dernières statistiques tirées du recensement de 1986 indiquent qu'à l'échelle canadienne, les francophones sont légèrement sur-représentés dans le groupe des revenus inférieurs à 10 000 $ par année et légèrement sous-représentés dans les groupes de revenus de plus de 30 000 $ par année.

Ce sont là des indices fondés sur une moyenne. Tous les francophones ne sont pas pauvres, loin de là. On en retrouve dans toutes les tranches de revenus et dans toutes les catégories d'occupation professionnelle. Mais ces données indiquent qu'une plus forte proportion relative des personnes vivant dans des conditions de vie difficiles sont francophones.

Par-delà toutes les statistiques et les données sur les conditions de vie, et nonobstant là encore d'importantes variations régionales, il est important de rappeler que les choix économiques, les mécanismes de pouvoir et les centres de décision qui définissent ces rapports ont, en bout de ligne, des incidences concrètes sur une portion importante de la population francophone de l'extérieur du Québec.

Si, à des degrés divers, les gouvernements fédéral et provinciaux ont reconnu aux francophones hors Québec un certain nombre de droits au niveau de l'enseignement et de la prestation de services gouvernementaux, judiciaires, sociaux et culturels dans leur langue, ils se sont, par contre, très peu embarrassés de savoir si leurs politiques et leurs stratégies de développement économique respectaient la spécificité linguistique et culturelle des francophones hors Québec. Pour leur part, les associations et les regroupements francophones n'ont, à venir jusqu'à tout récemment, consenti que très peu d'efforts à sensibiliser les décideurs sur les effets de certaines politiques de développement économique sur les communautés. De sorte que bon nombre de décisions politiques à impact économique sont allées à l'encontre des intérêts communautaires des francophones. [4]

Le rapport poursuit avec une description des décisions et des mécanismes qui ont eu un impact considérable sur des communautés ou des régions francophones entières. Ceci explique le phénomène, souvent perceptible de façon impressionniste mais difficile à mesurer statistiquement, des *poches de pauvreté* dans certains secteurs de la population francophone. C'est sans doute là un facteur qui contribue au fort pourcentage d'analphabétisme en son sein.

Tous ces facteurs, qui se combinent et inter-agissent les uns sur les autres, constituent une **réalité globale** que les personnes concernées vivent **comme un tout**. L'éducation en anglais aggrave, par exemple, les conditions générales qui sont le propre de toute la population défavorisée.

Le statut général du français peut aussi avoir une influence : la possibilité de maîtriser le français à l'écrit reste nécessairement limitée si les situations concrètes de vie ne favorisent pas son utilisation.

Tous ces phénomènes contribuent à faire de l'analphabétisme des francophones en milieu minoritaire une réalité spécifique, qui a des bases particulières et des formes propres qu'il faudra reconnaître si on souhaite prévenir la reproduction de l'analphabétisme et apporter un solution durable à ce problème.

Les conséquences, tout autant que les causes, sont spécifiques et particulières. D'abord pour les individus :

Dans les deux cas [formation permanente et formation axée sur l'animation communautaire], il s'agit d'un besoin de formation fournie en langue française et axée sur

1. FFHQ, Analphabétisme chez les francophones hors Québec, rapport d'un mini-séminaire sur l'alphabétisme et les approches en alphabétisation, Ottawa, nov. 83, p. 5.
2. CHURCHILL, S., FRENETTE N., QUAZI, S., *Op. cit.*, p. 158.
3. BASTARACHE, M., Les minorités de langue officielle au Canada, Profils provinciaux, Secrétariat d'État, Ottawa, 1984 (document non publié).
4. FFHQ, Pour nous inscrire dans l'avenir, rapport du Comité de la politique de développement global de la FFHQ, juin 1982, p. 56.

l'acquisition de connaissances dans un milieu où l'application éventuelle à la vie courante (travail et famille) est visible. Même si ces personnes aspirent à un meilleur poste face à un marché du travail fonctionnant en anglais, leur problème majeur n'est pas l'acquisition de la langue anglaise, (que tous parlent assez bien, sauf pour la très vieille génération) mais des connaissances et habiletés qui sont indépendantes de la langue d'enseignement. Pour la majorité des personnes affectées, il faut se rappeler que l'abandon scolaire était provoqué par l'échec dans un système de langue anglaise qui mettait les francophones dans un état d'infériorité. Le rôle primordial des attitudes à l'égard des études et de la formation dicte que le seul vrai moyen d'aider cette population est par le biais de la langue française. [1]

Cette conclusion des chercheurs franco-ontariens, portant sur l'éducation de base en général, rejoint l'opinion de la majorité des experts en alphabétisation : la langue maternelle est fondamentale en alphabétisation, même lorsqu'à première vue l'apprentissage de la langue la plus directement utile peut sembler un *raccourci* pertinent pour les adultes (le débat est en principe réglé pour les enfants francophones, lorsque le Canada et les provinces reconnaissent le droit à l'éducation en français).

Si l'analphabétisme a des causes sociales, économiques et culturelles, l'alphabétisation doit aussi en tenir compte.

À cet égard, il faut noter que les adultes analphabètes risquent fort de ressentir une double marginalisation : celle qui est partagée par tous les adultes analphabètes en pays industrialisés et celle qu'ils vivent comme francophones dont les droits ne sont pas pleinement reconnus. Si l'échec scolaire — et les études l'ont démontré — provient de l'écart culturel et social entre les lieux de l'éducation (l'école) et l'individu, il faut donc proposer des avenues qui ne reproduisent pas cet écart. D'autant plus que les francophones de milieux défavorisés, moins régulièrement en contact avec certains facteurs majeurs d'assimilation (institutions, milieu du travail très compétitif, emplois de *haut niveau*) sont souvent ceux et celles qui ont le plus conservé le français à l'oral. Enfin, les adultes analphabètes francophones ont aussi une culture et des modes de vie qui leur sont propres. Tenir compte de leurs besoins éducatifs, c'est tenir compte non seulement de la langue, mais aussi de cette culture et de ces modes de vie.

En effet, alphabétiser dans une langue étrangère, c'est imposer aux étudiants, en plus des difficultés liées à l'apprentissage des mécanismes de lecture et d'écriture, celles liées à l'acquisition du vocabulaire et des structures morphosyntaxiques de cette langue. [2]

Pour l'ensemble des collectivités francophones, l'analphabétisme a aussi des conséquences importantes :

Les communautés francophones hors Québec sont depuis longtemps mobilisées par leur lutte pour obtenir la reconnaissance de leurs droits linguistiques et culturels. Elles continuent de revendiquer l'octroi de services scolaires dans leur langue maternelle.

Le problème aigu de l'analphabétisme parmi les populations adultes francophones n'a retenu jusqu'à maintenant que très peu l'attention. Or, ce problème a de graves incidences sur la transmission des valeurs culturelles, sur la scolarisation des enfants, sur l'organisation sociale des communautés francophones ; globalement, il affecte leur potentiel de développement linguistique, culturel, social et économique. On ne peut aborder le problème de l'assimilation sans l'associer à celui de l'analphabétisme lié, de façon particulièrement aiguë chez les francophones, à leur situation économique et politique. [3]

La reconnaissance des droits scolaires des enfants, la reconnaissance de droits politiques ou l'accès à des services en français, déjà problématique, risquent fort de rester inopérants si des milliers d'adultes ne peuvent pleinement en profiter. La vitalité des organisations francophones peut elle aussi en souffrir si de nombreux adultes n'y participent pas de peur d'être confrontés à l'écriture ou à la lecture. Certes, les adultes analphabètes francophones possèdent des acquis et des savoir-faire significatifs, mais ils et elles rencontrent des difficultés importantes qui ne peuvent qu'avoir un impact sur le devenir collectif des francophones de l'extérieur du Québec. D'autant plus que certaines études réalisées au Nouveau-Brunswick et en Ontario révèlent une forte concentration régionale (qui atteint parfois 60 %) de l'analphabétisme francophone. Si on considère qu'un seuil minimal d'alphabétisation (qui varie selon les experts de 40 à 50 % de la population) est essentiel au plein développement d'une collectivité, on peut estimer qu'il s'agit dans plusieurs cas d'un enjeu vital pour le devenir collectif des francophones de l'extérieur du Québec. Dans tous les cas, il s'agit très certainement d'une question de justice sociale qui interpelle tous les projets

1. CHURCHILL, S., FRENETTE, N. QUASI, S., Op. cit. 164
2. UNESCO, Choix des langues pour l'alphabétisation, E. Ily, décembre 1986, p. 1.
3. FFHQ, Analphabétisme chez les francophones hors Québec, rapport d'un mini-séminaire sur l'analphabétisme et les approches d'alphabétisation, Ottawa, novembre 83, p. 3-4.

collectifs et pose la question du plein développement des aptitudes de chacun-e.

Au Québec : un déficit qui perdure

L'écart révélé entre les populations francophones et anglophones, au niveau de la proportion d'adultes analphabètes, est à la fois étonnant et révélateur. À première vue, on pourrait même penser qu'il invalide les conclusions des études rapportées plus haut, études qui imputent en partie l'analphabétisme des francophones hors Québec à l'absence de réseau scolaire francophone. L'écart au Québec, selon les données de Statistique Canada, équivaut à celui de la moyenne canadienne, même si un réseau scolaire francophone complet y existe.

C'est en rappelant les écarts du passé qu'on peut mieux comprendre ce paradoxe apparent. C'est en effet dans le Québec des années précédant la Révolution tranquille que les écarts socio-économiques et scolaires étaient les plus élevés entre francophones et anglophones, comparativement à l'ensemble canadien.

Au Québec, ceux dont la langue maternelle est le français gagnent 37 % de moins que ceux dont c'est l'anglais, et la population active d'origine française, 35 % de moins que ceux d'origine britannique. En Ontario et au Nouveau-Brunswick, la différence entre la population active de langue française et celle de langue anglaise est la même qu'entre la population active d'origine française et celle d'origine britannique, soit 19 %. [1]

L'écart appréciable entre les francophones et anglophones du Québec, la commission Parent l'a confirmé en établissant les taux de fréquentation scolaire. Dans la classe des 13 à 16 ans, la fréquentation scolaire des catholiques était inférieure du tiers à celle des protestants. [2]

Dans le Québec, la proportion des élèves qui passent du « high school » protestant à l'université est sûrement une des plus fortes au monde, presque le double de celle que l'on trouve dans les autres provinces canadiennes. [3]

C'est en Colombie-Britannique et à Ottawa, d'entre les provinces et les agglomérations mentionnées au tableau no 7, que les Canadiens d'origine britannique atteignent le plus haut niveau d'instruction. C'est au Québec qu'ils s'élèvent le plus au-dessus de la moyenne provinciale (...). [4]

Les bilingues ont en général [au Canada] un revenu supérieur aux unilingues, mais au Québec les anglophones unilingues ont le revenu le plus élevé. [5]

Nous nous trouvons donc en face d'une situation exceptionnelle, pour ne pas dire paradoxale. En effet, comparée à celle des Britanniques, la position des Canadiens d'origine française dans l'échelle des emplois est plus favorable pour l'ensemble du Canada que pour la seule province où ils forment la majorité ; en outre, ils réussissent mieux sous ce rapport dans l'ensemble du Québec que dans l'agglomération montréalaise, centre industriel de la province. Chez les Britanniques, c'est exactement l'inverse. (...) Elle tient à ce que la position des Britanniques est nettement meilleure à Montréal que partout ailleurs au Canada. [6]

En fait de statut socio-économique, le Québec constitue manifestement un cas d'espèce. Eu égard au revenu, au niveau d'instruction et à la profession, la répartition selon l'origine ethnique souffre dans cette province d'une certaine distorsion car l'écart entre les groupes britannique et français y est plus marqué que dans les autres provinces. Cela tient surtout à ce que les Canadiens d'origine britannique occupent une position beaucoup plus favorable au Québec que partout ailleurs au Canada. [7]

Profondément inscrits dans l'histoire québécoise, les écarts sociaux et économiques s'expliquent sans doute par une concentration spectaculaire des richesses au sein d'une élite anglophone montréalaise.

À son apogée, soit vers 1900, le mille carré doré regroupait plus de 75 % des résidences appartenant à des millionnaires au Canada. On estime qu'à la même époque, près de 70 % des richesses du pays étaient entre les mains des habitants de ce quartier. [8]

Le mille carré doré, quartier anglophone de Montréal situé autour de l'Université McGill, n'a plus aujourd'hui le même sens. Tous les anglophones de Montréal n'ont

1. Rapport de la commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, tome III, édition 1969, Le monde du travail, p. 21.
2. Idem, p. 28.
3. Idem, p. 28.
4. Idem, p. 24.
5. Idem, p. 44.
6. Idem, p. 44.
7. Idem, p. 53.
8. Jean-Claude Marsan, cité par François RÉMILLARD, Le mille carré doré 1850-1930, éditions du Méridien, p. 18.

pas été et ne sont toujours pas membres du club select, loin de là. Mais on imagine facilement l'héritage et les inégalités de développement institutionnel, culturel, économique et politique qu'une telle concentration de pouvoir économique entraine.

Les données citées par le rapport Laurendeau-Dunton quelques décennies plus tard reflètent sans doute cet héritage. Elles peuvent difficilement être comparées à des données plus récentes, les méthodes de calcul et les variables n'étant plus les mêmes dans les sources actuellement disponibles.

Frappantes, elles permettent d'expliquer un certain nombre d'aspects de la problématique québécoise de l'analphabétisme : elles révèlent entre autres que le vaste mouvement d'affirmation collective de la majorité francophone, notamment sur les plans sociaux et éducatifs, a effectivement eu un impact. Sur le seul plan de la sous-scolarisation, il aura permis un rattrapage. Les plus récentes données indiquent par contre que le déficit perdure.

Une bonne partie de l'analphabétisme relativement élevé au Québec peut sans doute s'expliquer par cet héritage du passé récent. Le clivage linguistique recoupait alors un clivage social manifeste, accentué par la collaboration des pouvoirs dominants : jusqu'à la Révolution tranquille, le système scolaire québécois, comme d'ailleurs la majorité des institutions sociales et culturelles, était entièrement parallèle (anglophones, francophones) et reposait principalement sur la capacité de payer des communautés respectives. À l'évidence, le système francophone s'en trouvait pénalisé. Qu'il suffise de rappeler qu'au début des années 60, il y avait trois universités anglophones pour trois universités francophones, alors que les francophones représentaient environ 80 % de la population. L'économie québécoise, longtemps reléguée à la fourniture de matières premières aux compagnies américaines et canadiennes, n'exerçait pas une aussi forte pression en faveur de la modernisation du système scolaire : ce n'est qu'en 1964 que le Québec s'est doté d'un ministère de l'Éducation et a donné le coup d'envoi à la prise en charge publique du réseau éducatif (en maintenant intact, il va sans dire, le réseau anglophone).

Nombre d'adultes d'aujourd'hui sont nés dans un contexte, pas si lointain, où pour la majorité des francophones, accéder à l'université relevait de l'utopie.

Tous les facteurs sociaux (conditions de vie, réseaux institutionnels, type d'emplois occupés, etc) étaient dont réunis pour favoriser un taux d'analphabétisme très élevé chez les francophones. Le statut du français avait sans doute aussi une incidence : le marché du travail, largement dominé par l'anglais, incitait peu à la maîtrise du français écrit.

Le taux actuel d'analphabétisme chez les francophones du Québec provient sans doute en grande partie de cette situation passée. Surtout si on considère que l'analphabétisme a tendance à se reproduire avec les générations.

Mais l'héritage du passé récent n'explique pas tout : les données de 1981 (statistiques de scolarité) et de 1987 (rapport Southam) indiquent que l'écart persiste toujours et se manifeste aussi chez les générations plus jeunes. L'analphabétisme des plus jeunes se confirme aussi régulièrement dans les groupes populaires et le réseau des commissions scolaires qui offrent des activités d'alphabétisation. Près de 45 % des inscriptions dans ce dernier réseau sont le fait de jeunes de moins de trente ans.

Encore une fois, on peut expliquer cette situation par des écarts socio-économiques toujours significatifs.

En 1980, par exemple, les hommes francophones unilingues arrivent au sixième rang dans l'échelle des revenus de travail alors que les hommes anglophones unilingues arrivent au troisième rang. Cet écart est moins prononcé chez les femmes, mais il joue aussi en faveur des anglophones unilingues. Dans les deux cas, les anglophones bilingues arrivent au premier rang. [1]

Selon l'étude du Conseil économique du Canada, ces disparités sont encore plus prononcées dans la région métropolitaine.

Nous avons signalé (...) que, dans le cas des hommes, les disparités de revenus entre les groupes linguistiques à Montréal avaient pour cause principale la présence d'une élite anglophone hautement rémunérée. Cette élite était d'ailleurs mieux rémunérée que des anglophones résidant ailleurs au Québec et dans le reste du Canada. Bien que cette inégalité se soit atténuée au cours des années 1970, elle persiste. [2]

Il faut aussi noter que cette étude ne porte que sur les revenus du travail ; on peut supposer que l'écart de niveau de vie est encore plus significatif. Une forte partie du pouvoir économique au Québec est toujours anglophone et cette situation paraît avoir un impact différentiel significatif sur les conditions de vie des deux communautés. Il existe, bien sûr, un milieu anglophone défavorisé, mais la pauvreté semble encore être large-

1. BOULET, J.-A., L. LAVALLÉE, L'évolution des disparités de revenus de travail au Canada de 1970 à 1980, Conseil économique du Canada, Ottawa, 1983.
2. Idem, p. XXV.

ment francophone et allophone. Cela même après la Loi 101 qui avait entre autres objectifs la correction des écarts sociaux entre les deux communautés.

Plus globalement, cette situation reflète aussi les limites sévères du processus de transformation du Québec entamé dans les années 60. À peine le *rattrapage* des francophones s'était-il amorcé que déjà les politiques économiques dominant le monde occidental étaient reprises au Québec même : restrictions des dépenses publiques, désengagement de l'État, concentration économique, etc., ont fait en sorte que la démocratisation sociale, économique et politique n'a eu que peu d'impact sur une partie importante des milieux défavorisés.

Sur le plan éducatif, le ministère de l'Éducation lui-même note les sérieuses limites de la démocratisation scolaire :

Aux États-Unis d'abord et plus tard au Québec, on a remarqué que si tous les enfants et les adultes bénéficiaient d'une même possibilité d'accès aux services éducatifs, ils n'en profitent pas tous de la même façon. Malgré une réduction importante des inégalités scolaires, les politiques d'accessibilité généralisée à l'éducation n'avaient pas entièrement réglé, loin de là, le problème des inégalités scolaires. Les enfants et les adultes des milieux défavorisés échappaient au mouvement de démocratisation de l'éducation. [1]

Si les multiples difficultés scolaires des enfants défavorisés peuvent en partie s'expliquer par leurs conditions de vie très difficiles, le système scolaire lui-même constitue fort probablement l'obstacle majeur, voire déterminant, à une plus grande accessibilité des milieux défavorisés à l'éducation (...). En effet, pour les enfants de milieu défavorisé, l'école s'avère souvent traumatisante, parce que c'est l'endroit où ils se sentent différents des autres, où ils se sentent mal à l'aise, stigmatisés, marginalisés. Le problème vient du fait que le système scolaire a des impératifs et des exigences auxquels tous les enfants sans distinction doivent se soumettre, alors que les besoins spécifiques et les exigences propres des enfants défavorisés ne sont nullement considérés par le système scolaire. [2]

Visiblement, le ministère de l'Éducation n'a guère donné de suites concrètes à ce bilan critique d'une démocratisation scolaire et sociale inachevée. Au contraire, les politiques restrictives, sur le plan social, économique et éducatif, touchent directement les milieux les plus pauvres.

Il faut donc en convenir : il y a encore un effort de rattrapage majeur à faire en alphabétisation des francophones et en alphabétisation au Québec.

Au moment où on reconnaît partout que le français demeure fragile, que l'avenir du Québec dans l'Amérique du Nord reste encore un défi, l'alphabétisation interpelle aussi les projets collectifs — et la nature même de ces projets — de la société québécoise. Avec les besoins importants de la population allophone (dont une bonne partie est analphabète dans sa langue maternelle et pour qui l'alphabétisation est un préalable à l'apprentissage du français), de la population autochtone qui a ses propres défis culturels, sociaux et politiques à relever, et d'une proportion peu visible d'adultes analphabètes anglophones, c'est la possibilité même pour tous et toutes de participer à part entière à cet avenir qui est ici en question.

Dans l'ensemble du Canada, un défi à relever

Près d'un million trois cent mille francophones (1 300 000) au total vivent donc cette situation. Il s'agit là d'une population importante, avec des besoins sociaux, économiques, culturels et éducatifs majeurs. On sait aussi que la population sous-scolarisée est celle qui profite le moins des ressources éducatives destinées aux adultes. Il faudra donc innover, penser à la prévention et questionner les choix actuels de société si on souhaite apporter une solution durable et mettre fin à cette situation inacceptable.

Nous avons voulu voir, dans la partie qui suit, jusqu'à quel point les ressources, les mesures gouvernementales et les pratiques sur le terrain pouvaient permettre de relever ce défi. Nous avons aussi voulu savoir si avec ces mesures, on peut véritablement répondre aux besoins de ces adultes, en tenant compte de la problématique spécifique de l'analphabétisme chez les francophones du Québec et de l'extérieur du Québec. C'est dans cette perspective d'ensemble que nous avons brossé les portraits qui suivent.

1. MEQ, L'école s'adapte à son milieu, Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, Québec, 1980, p. 11.
2. Idem, p. 12.

L'approche des besoins et des ressources en alphabétisation francophone

Beaucoup de rapports sur différents aspects de l'éducation consacrent de longues pages à la description du problème pour l'ensemble de la population en général en reléguant l'exposé de la situation des francophones à un sous-chapitre, là où quelques paragraphes révèlent jusqu'à quel point le comité trouve difficile d'aborder leur situation et de faire des recommandations appropriées. L'étude présente a pour but de renverser la situation en faisant l'œuvre critique de ces études, formulées en fonction de la moyenne de la population et sans reconnaître le rôle que joue dans l'Ontario et le Canada l'existence d'un groupe de langue et de culture différentes, précisément, de celles de la population moyenne.

La synthèse doit se faire, donc, en partant de la perspective du groupe minoritaire et en tenant, au milieu de la discussion, la nécessité d'établir des politiques qui effectivement protégeront sa survie. [1]

Cette critique sévère des rapports sur l'éducation vaut aussi, très certainement, pour les publications sur l'alphabétisation. Par ailleurs, il arrive que les publications canadiennes traduisent une perception insuffisante du Québec et ne rendent pas vraiment compte de la spécificité des pratiques qui s'y sont développées. Le concept d'éducation populaire autonome, par exemple, y est bien souvent traduit par l'action volontaire ou communautaire, qui correspond en fait à une approche et à une tradition proprement anglophones.

Nous avons voulu, dans le cadre de cette recherche, renverser la perspective pour ne pas reproduire le biais habituel qui confine toujours en bas de page les préoccupations, réalisations, besoins et problèmes des francophones en matière d'alphabétisation.

Nous avons apporté une vigilance toute particulière, à cet égard, à l'examen des ressources actuelles en alphabétisation francophone en contexte minoritaire. Il s'agissait donc, d'emblée, d'écarter une démarche qui nous aurait conduits à observer **d'abord** les politiques et les ressources établies soit pour *la population en général*, soit chez les anglophones (ce qui, nous le verrons, revient souvent au même), pour examiner **ensuite**, de façon comparative, ce qui se fait chez les francophones. Cette démarche nous aurait inévitablement amenés à analyser comment les francophones peuvent s'adapter à des structures, des modèles et des programmes conçus en général à l'extérieur du Québec, pour et par des anglophones.

Les francophones entretiennent, nous l'avons vu dans la partie précédente, un rapport particulier à l'éducation, indissociable de leur histoire, de leur culture, de leur lutte pour la survie ; le contexte dans lequel ils et elles vivent, leurs modes d'organisation, leur situation économique et sociale, les ressources dont ils et elles disposent, tous ces éléments ont une incidence directe sur leurs besoins et leurs projets éducatifs.

Nous avons donc délibéremment choisi, comme d'autres chercheuses et chercheurs avant nous, de prendre comme point de départ les besoins, les attentes et les préoccupations des francophones pour aborder la problématique des ressources en alphabétisation. Par ailleurs, nous avons également voulu tenir compte de toutes les dimensions de la question. En tant que phénomène de société, l'analphabétisme ne peut se réduire à un simple problème d'ordre pédagogique et organisationnel. Pour aborder l'étude des ressources disponibles et potentielles, il faut nécessairement tenir compte du contexte plus général vécu par les francophones de milieux défavorisés. Les possibilités d'intervention en alphabétisation seront fort différentes dans une communauté francophone rurale, par exemple, où n'existent ni services ni institutions francophones, et dans une ville où les ressources éducatives, sociales, économiques sont à tout le moins potentiellement accessibles.

On ne retrouvera donc pas d'exposé approfondi, pour chacune des provinces, des politiques actuelles en alphabétisation, ni des pratiques qui ont cours chez les anglophones [2]. Nous avons plutôt choisi d'axer cette présentation sur les facteurs ayant une incidence sur le développement de l'alphabétisation francophone. L'exposé se présente de manière générale, de la façon suivante :

- une brève introduction pour situer les préoccupations du milieu face à l'alphabétisation ;
- une présentation rapide du contexte : il ne s'agit pas ici d'un portrait, au sens propre du terme. *Une communauté ne se résume pas, elle vit* [3]. Traduire en quelques

1. CHURCHILL, S., FRENETTE, N., QUAZI, S., Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, Toronto, 1985, Vol 1, p. 9.
2. On peut consulter à ce sujet les publications des principaux réseaux canadiens, en particulier du Movement for canadian literacy.
3. CHURCHILL, S. et autres, Op. cit., p. 59.

lignes la trajectoire, l'histoire, les aspirations et les réalisations des francophones constitue un défi qui justifierait une recherche à part entière. Nous avons plutôt défini des points de repère sur certaines questions clés ayant un impact direct ou indirect sur la dynamique de l'alphabétisation ;
• les préoccupations spécifiques du milieu sur la question (la problématique) ;
• les ressources, les pratiques et les modèles organisationnels sur le terrain ;
• la politique provinciale en alphabétisation ;
• les préoccupations, les attentes et les besoins du milieu ;
• quelques observations sur les perspectives de développement.

Il s'agit donc d'une démarche globalisante, avec les risques qu'elle comporte : généralisation trop hâtive, complexité apparente... Elle pose aussi un problème d'approche : comment refléter l'inégalité réelle des ressources — souvent reliée au contexte — sans minimiser la richesse des réflexions que nous avons partagées avec des dizaines d'interlocuteurs et interlocutrices, d'intervenant-e-s, d'organisatrices et organisateurs et, trop rarement hélas, d'apprenant-e-s ? La réceptivité et la disponibilité des personnes contactées dans le cadre de la tournée sont elles-mêmes un indice : toutes ces personnes ont accepté de partager leurs préoccupations, de communiquer les informations à leur disposition, de répondre aux questions, de fournir de la documentation. En cela, nous pouvons déjà affirmer qu'il existe un intérêt bien réel pour le développement de l'alphabétisation dans chacune des provinces et dans les territoires.

Pourtant, on pourra constater, au premier coup d'œil, une grande disparité dans les portraits qui suivent : le Québec, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick occupent une plus grande place que Terre-Neuve ou le Yukon, par exemple. Il ne s'agit pas ici d'un choix ou d'un jugement de valeur, mais plutôt d'un effet de distorsion inhérent à la démarche même que nous avons adoptée. Il est d'une certaine façon *normal* que les provinces où ont pu se développer, pour toutes sortes de raisons, d'importantes ressources occupent une place plus importante. Nous voulions aussi que cette recherche aille au-delà du constat et puisse servir d'outil de référence, d'information, de réflexion pour les praticien-ne-s de l'alphabétisation. Nous avons donc tenté, dans la mesure du possible, de décrire de la façon la plus précise possible les pratiques, les modèles organisationnels et les approches pédagogiques utilisés. Plus l'intervention a une longue histoire et plus il existe de documentation écrite à son sujet : les documents de référence abondent au Québec et sont rares en Alberta. Cela se traduit dans les portraits provinciaux que nous avons réalisés. Ce reflet reste cependant partiel et ne préjuge en rien de la qualité des efforts ni du souci pédagogique des personnes impliquées.

Il faut aussi rappeler que la situation change rapidement en matière d'alphabétisation. Plusieurs événements se seront donc produits entre la cueillette des informations, la rédaction et la publication de cette étude. Les tendances que ce portrait révèle nous paraissent cependant significatives à moyen et long terme. L'exposé qui suit est la synthèse, réalisée par l'auteure, d'un ensemble de données recueillies par les moyens suivants :
• la rencontre, sur place, des principaux et principales intervenant-e-s concernés par la question (responsables de projets d'alphabétisation, formateurs et formatrices, quelquefois des apprenant-e-s ; responsables ou intervenant-e-s en éducation des adultes francophones ; intervenant-e-s des associations francophones provinciales ; responsables gouvernementaux en alphabétisation ou en éducation en français ; responsables des bureaux régionaux du Secrétariat d'État) ;
• un questionnaire envoyé à une centaine d'institutions et d'organismes qui assurent ou comptent assurer des services directs à la population analphabète francophone, ainsi qu'à des organismes susceptibles d'appuyer ces services sous une forme ou une autre ;
• une demande écrite de renseignements aux responsables des programmes d'alphabétisation ;
• une demande écrite aux directeurs des bureaux régionaux du Secrétariat d'État ;
• la rencontre sur place de responsables gouvernementaux et de membres du personnel du Secrétariat d'État ;
• la recherche documentaire ;
• la consultation de personnes-ressources clés ;
• la consultation du comité encadreur de la recherche.

Afin de faciliter la lecture, nous avons évité de citer chacune des sources. Sauf indication contraire, les sources suivantes ont été utilisées pour des informations qui reviennent systématiquement dans chacune des régions :
• données sur l'analphabétisme : données basées sur la scolarité, selon la méthode définie dans la première partie de la recherche, Statistique Canada, recensement de 1981 ;
• données sur le revenu (1981) : Michel Bastarache, **Le bilinguisme au Canada, Profils provinciaux**, Secrétariat d'État, 1984, document ronéotypé ;
• données sur les droits scolaires des francophones : Pierre Foucher, **Les droits scolaires constitutionnels des minorités de langue officielle du Canada**, Conseil canadien de la documentation juridique, Ottawa, 1984 ;

Si donc la démarche suivie comporte ses risques et ses problèmes, elle a par contre le mérite, du moins nous l'espérons, d'approcher réellement le problème de fond : comment répondre aux besoins des personnes analphabètes francophones dans le contexte particulier du territoire canadien ? Que savons-nous des expériences (peu diffusées et qui circulent très peu) d'alphabétisation francophone ?

UN PORTRAIT DES PROVINCES

Les provinces de l'Atlantique

TERRE-NEUVE

Il nous faudrait un programme de soutien qui nous permette de répondre réellement aux besoins de toute la population, surtout des personnes les plus sous-scolarisées, d'une façon soutenue et à long terme.

C'est ce que Brian Kerfont, animateur au Centre *Les Terre-Neuviens français*, nous a expliqué.

S'il existe à Terre-Neuve des initiatives en alphabétisation francophone, elles se sont développées sans soutien continu et avec des moyens limités. Dans le contexte éducatif et linguistique de la province, il s'agit d'un véritable tour de force, ce qui montre bien la nécessité d'une plus grande implication gouvernementale.

LE CONTEXTE

Le profil *moyen* des francophones de Terre-Neuve et du Labrador diffère de celui des populations francophones des autres provinces de l'Atlantique. La population francophone y est en effet plus scolarisée et son revenu moyen annuel est plus élevé que celui des anglophones. Mais les moyennes ne donnent souvent qu'un portrait abstrait de la réalité qui masque parfois des écarts importants.

La particularité de l'échelle supérieure des revenus des francophones est due, croyons-nous, à l'exploitation et au traitement miniers au Labrador. Les rémunérations y sont très élevées à cause du coût de la vie et de la prime d'éloignement. Beaucoup de Québécois y sont établis.[1]

L'arrivée massive de Québécois francophones sur le marché du travail terre-neuvien se remarque facilement dans les groupes d'âge de 20 à 39 ans, où le pourcentage de francophones excède celui d'anglophones.[2]

Il est à noter que les francophones sont particulièrement nombreux dans la catégorie « autre éducation non universitaire ». (En autant que parmi ces francophones, il y a plusieurs Québécois, on peut supposer que ces derniers ont fréquenté les CÉGEP).[3].

Si les données disponibles ne permettent pas d'approfondir ces différences, on peut tout de même distinguer, schématiquement, trois composantes francophones à Terre-Neuve :

- les travailleuses et travailleurs des centres miniers du Labrador, majoritairement québécois-e-s. Pour attirer une main-d'œuvre suffisante, les compagnies minières ont toujours insisté sur la mise en place de ressources scolaires en français. De fait, jusqu'à tout récemment, c'est dans cette région qu'on retrouvait la seule école française de la province. On y utilise les programmes du Québec.

L'enseignement en français est toutefois affecté par d'importantes contraintes financières et la survie de l'école n'est pas assurée ;

- à St-Jean, la population francophone est plus diversifiée. On y retrouve un grand nombre de Québécois-e-s et de francophones de plusieurs provinces canadiennes. Malgré les demandes répétées de parents francophones, St-Jean n'a toujours pas de centre scolaire francophone ;
- dans la partie ouest de l'Île de Terre-Neuve, la péninsule de Port-au-Port regroupe la majorité des Franco-Terre-Neuvien-ne-s de vieille souche. L'histoire particulière de cette péninsule de pêcheurs a longtemps permis à sa population d'y continuer à vivre en français dans un isolement relatif. La situation s'est cependant modifiée à partir des années 40.

Néanmoins, ce fut entre 1940 et 1966 que les Franco-Terre-Neuviens subirent les plus fortes pressions pour s'assimiler à la majorité anglophone dominante. Les écoles de la presqu'île de Port-au-Port, placées sous l'autorité de l'Église, donnaient un enseignement en anglais. Les membres du clergé parlaient en anglais. Il y avait aussi des avantages économiques qui découlaient de la maîtrise de l'anglais.[4]

C'est l'arrivée d'une base militaire américaine en 1940, dans la ville de Stephenville (point de jonction entre la péninsule et le reste de l'île) qui va entraîner ces changements. Plusieurs Franco-Terre-Neuvien-ne-s vont y travailler, en anglais, il va sans dire. Écoles anglaises, clergé anglophone, travail en anglais, les francophones de la péninsule devront donc déployer beaucoup d'énergie pour maintenir leur culture.

Il faudra attendre 1982 pour que les Franco-Terre-Neuvien-ne-s obtiennent une certaine forme de recon-

1. FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, Les héritiers de Lord Durham, 1e édition, Ottawa, 1977, p. 34.
2. BASTARACHE, M., Le bilinguisme au Canada, profils provinciaux, Terre-Neuve, Secrétariat d'État, 1984.
3. Idem
4. ABBOTT, L., Les Franco-Terre-Neuviens/French Newfoundlanders, Saint-Jean, Terre-Neuve, Éd. Art Gallery of Memorial University, 1987, p. 9

naissance de leurs droits scolaires. La loi scolaire de la province n'offre toujours pas de garanties juridiques à ce niveau, mais un énoncé de principe reconnaît depuis 1982 le droit des francophones à l'instruction dans leur langue maternelle. Cette mesure s'est traduite en 1988 par l'annonce de la création d'un premier centre scolaire francophone dans la péninsule. Ouvert à Grand'Terre en 1989, il offre des cours en français de la 1^e à la 6^e année. Une révision des programmes d'éducation est également en cours et on prévoit la mise en œuvre de programmes-pilotes en français dans la province.

Les adultes francophones de Terre-Neuve n'ont donc connu que l'instruction en anglais et, pour les générations les plus récentes, les programmes d'immersion destinés aux anglophones.

Terre-Neuve ne compte ni commission scolaire, ni école secondaire, ni collège communautaire francophone. Le Collège communautaire de Stephenville offre cependant un certain nombre de cours en français et l'Université Memorial un programme de formation des maîtres en français. Un programme de bourse permet aux Franco-Terre-Neuvien-ne-s de poursuivre leurs études post-secondaires à l'extérieur de la province.

Les problèmes de ressources en français sont considérables (tant sur le plan scolaire, culturel et économique qu'au niveau des services publics). Le français n'a aucun statut officiel ; les seuls services gouvernementaux en français sont destinés aux touristes. Le poids numérique des francophones est faible. À plusieurs niveaux par contre, les politiques sont actuellement en révision, avec consultation de l'association francophone provinciale.

On note en effet une grande vitalité et une activité communautaire importante. Six centres culturels offrent un éventail d'activités éducatives, communautaires et sociales. Trois de ces centres sont situés dans la péninsule de Port-au-Port ; l'un des enjeux importants, outre l'éducation et la valorisation de la langue, est le développement économique de la région.

Les initiatives d'alphabétisation se situent donc dans ce contexte où les besoins sont nombreux et très diversifiés.

PROBLÉMATIQUE DE L'ALPHABÉTISATION

Selon les données de Statistique Canada,
- 10,4 % des francophones seraient des analphabètes complets ;
- 16,4 % des francophones seraient fonctionnellement analphabètes ;
- pour un total de 26,9 %.

Chez les anglophones, ces proportions seraient respectivement de 9,3 % et de 24,0 % pour un total de 33,3 %.

Il s'agit ici d'un des taux les plus élevés d'analphabétisme parmi la population anglophone dans tout le Canada. Chez les deux groupes ethno-linguistiques, la proportion est donc significative et peut sans doute être reliée aux conditions économiques de la province.

Il faudrait, pour définir la problématique avec précision, réaliser une étude de milieu. On peut en effet supposer l'existence d'un problème relatif dans les centres miniers du Labrador. Mais il y a fort à parier que chez les francophones, c'est essentiellement dans la péninsule de Port-au-Port que le problème est le plus sérieux.

D'abord parce que la majorité des adultes y ont reçu un enseignement entièrement en anglais. Ensuite parce que le mode de vie, les emplois cycliques et la faible perspective de poursuivre des études au-delà du secondaire constituent des facteurs désincitatifs importants.

Un des défis de l'alphabétisation est sans nul doute, nous ont dit les intervenant-e-s, de briser le cycle qui confine la population dans des emplois temporaires ou saisonniers ; par ailleurs, la revalorisation de la langue et de la culture des Franco-Terre-Neuvien-ne-s est essentielle à toute approche en alphabétisation francophone. Comment espérer que les francophones qui ont subi l'échec scolaire ou qui ont abandonné suite à l'obligation d'étudier en anglais, entreprennent la difficile démarche de l'alphabétisation si le français continue d'être une langue mal reconnue ?

Enfin, soulignons que les besoins éducatifs des francophones *de souche* terre-neuvienne en français sont énormes, compte tenu des ressources disponibles. Il devient parfois difficile d'établir des priorités et de répondre à tous les besoins.

LES PRATIQUES

Les centres culturels franco-terre-neuviens offrent, nous l'avons vu, un ensemble d'activités éducatives et culturelles, tout en travaillant au développement communautaire, social, culturel et économique des francophones.

Dans la péninsule de Port-au-Port, les trois centres offrent des cours en français de base avec la collaboration du Collège communautaire de Stephenville. Un de ces centres offre plus spécifiquement un programme continu de français de base : il s'agit des *Terre-Neuviens français*, situé à Cap St-Georges.

Ce programme prévoit la formation de trois groupes de niveaux différents. Une personne, chargée de l'enseignement et de l'animation, soutient la démarche des participant-e-s. Le matériel pédagogique utilisé s'inspire des méthodes québécoises mais est adapté pour répondre aux besoins et aux préoccupations des participant-e-s et aux réalités de la péninsule. Une des préoccupations

majeures de la démarche est la prise en charge, par les apprenant-e-s, de leur propre apprentissage. On insiste beaucoup sur les rapports égalitaires animateur-participant, la revalorisation de la langue, de la culture et des personnes elles-mêmes. L'apprentissage en groupe permet de développer la solidarité, la motivation et l'implication dans la communauté. Les participant-e-s bénéficient d'une aide financière de durée très limitée, dans le cadre d'un programme d'Emploi et Immigration Canada. Ce programme est appuyé organisationnellement par le Collège communautaire de Stephenville.

Le développement de ce programme rencontre cependant certains obstacles :

- au premier chef, l'absence d'un programme financier correspondant aux besoins : la seule source de financement disponible concerne le rattrapage scolaire des adultes qui veulent terminer leurs études secondaires, ce qui ne répond pas aux besoins, beaucoup plus diversifiés, de la population. Cela ne permet pas de répondre, par exemple, aux besoins des personnes complètement analphabètes ou d'offrir d'autres cadres d'activités que les cours à temps plein ;
- le manque de matériel pédagogique : les formateurs et les formatrices travaillent avec des ressources très limitées et se sentent trop isolés ; la formation, les communications avec d'autres formateurs, l'échange d'outils pédagogiques, la vérification *d'intuitions* sur le modèle pédagogique, l'animation, les conditions de vie et leurs incidences sur l'apprentissage sont des problèmes vivement ressentis.

LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE

Le rapport du groupe Southam News critiquait sévèrement la faible implication du gouvernement de Terre-Neuve face au grave problème d'analphabétisme que connaît la province.

De fait, après un certain essor, dans les années 70, des activités d'éducation de base dans les écoles vocationnelles et les collèges communautaires, par le biais de la division de l'éducation des adultes et par les groupes bénévoles affiliés à Laubach[1], on assiste depuis la fin de cette décennie à une réduction considérable des ressources en éducation de base dans la province.

En 1986, le rapport d'une commission d'enquête gouvernementale sur l'emploi et le chômage recommandait fortement au gouvernement provincial d'amorcer des mesures pour faire face au problème de la sous-scolarisation et de définir un système d'éducation de base.

Il ne semble pas que ce rapport ait abouti à l'élaboration d'une politique en alphabétisation puisqu'en 1988, dans le cadre d'une entente fédérale-provinciale reliée au programme fédéral en alphabétisation, un coordonnateur était mandaté pour définir la stratégie de la province. Le *Department of Career Development and Advanced Studies* a donc procédé à une révision de l'approche du gouvernement provincial.

Les perspectives envisagées sont les suivantes :

- le ministère ne sera pas responsable de la prestation des services directs ;
- les collèges communautaires pourront offrir, à leur discrétion, des programmes d'alphabétisation ;
- le ministère continuera à appuyer les conseils d'alphabétisation Laubach ;
- une campagne publique de sensibilisation du public sera entreprise (en anglais) ;
- le ministère développera des projets de formation des formateurs (organisation d'ateliers, de séminaires, etc.) ;
- un comité aviseur pilotera ces activités.

Aucune de ces mesures ne s'adresse aux francophones : le ministère n'a prévu aucune mesure spécifique, aucun programme de soutien à une action communautaire en alphabétisation.

OBSERVATIONS

L'approche du dossier par le gouvernement de Terre-Neuve permet difficilement d'envisager un développement de l'alphabétisation en français. Minimale, cette approche ne permet ni la mise en place de services institutionnels (puisqu'il n'y a pas de collège communautaire francophone) ni l'appui aux initiatives en place (l'approche adoptée par les francophones diffère du modèle tutorat/bénévolat qu'appuie la province). Elle favorise encore moins le développement d'une stratégie pour élargir les programmes déjà existants et répondre aux besoins des francophones adultes qui n'ont, rappelons-le, reçu aucune instruction en français. En fait, c'est toute la reconnaissance des besoins des francophones qui est ici en cause et qui doit être envisagée. Si on a pu noter une certaine ouverture à ce niveau, aucune mesure n'est envisagée pour l'avenir immédiat. Soulignons cependant qu'à tout le moins, les mesures actuelles ont permis, indirectement, l'émergence d'une expérience

1. Né aux États-Unis, le mouvement Laubach repose sur une approche bénévole de l'alphabétisation. Le mouvement recrute des tuteurs et des tutrices qui utilisent un matériel didactique déjà défini. Seules les structures de coordination reçoivent du financement. Celles-ci voient à la sensibilisation du public, au recrutement des tuteurs et tutrices et apprenant-e-s, à la formation de conseils bénévoles d'alphabétisation. Le mouvement entretient aussi des liens étroits avec l'entreprise privée qui l'appuie financièrement. Les tuteurs et tutrices reçoivent une formation et le matériel didactique propre à la méthode Laubach. L'approche est individuelle et confidentielle. Le mouvement Laubach est surtout présent aux États-Unis, au sein de la communauté anglophone de Montréal et chez les anglophones des provinces de l'Atlantique. La méthode pédagogique utilisée est la même partout.

originale et enracinée d'alphabétisation en français dans la péninsule de Port-au-Port. Il nous semble que ce premier pas devrait être suivi d'une approche plus globale, à partir de ce qui a déjà été réalisé, de l'intervention en alphabétisation francophone, appuyée sur les ressources du milieu.

ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD

Le problème de l'analphabétisme fonctionnel à l'Île est dû en bonne partie à des limitations provenant de la situation socio-économique des Acadiens. Tant pour les nombreux analphabètes anglophones de l'Île que pour les Acadiens, l'abandon très tôt de l'école, en particulier chez les garçons qui travaillent à la ferme ou à la pêche, constitue une cause importante d'analphabétisme à l'Île. L'instruction, c'est pour les filles ou les excentriques qui pensent à une profession libérale. (...) La plus grande difficulté, pour ceux qui veulent s'attaquer au problème de l'analphabétisme chez les Acadiens de l'Île, se situe au niveau des attitudes décrites ci-devant.[1]

Il semble bien que la *Société St-Thomas d'Aquin* soit en voie, sinon de résoudre toute la question, à tout le moins de faire des pas importants dans cette direction. Pourtant, là comme ailleurs en Acadie, la solution n'est pas simple.

LE CONTEXTE

Une forte proportion de la population acadienne de l'Île-du-Prince-Édouard vit d'emplois saisonniers et cycliques. Certes, le développement économique limité et l'isolement relatif sont des problèmes que les Acadien-ne-s partagent avec une bonne partie de la population anglophone de la province : faut-il rappeler que c'est à l'Île-du-Prince-Édouard que le revenu annuel moyen est le plus bas au Canada ? Mais les Acadien-ne-s sont ici aussi plus touchés par les contraintes économiques : proportionnellement plus nombreux à n'avoir aucun revenu, ils et elles sont par contre deux fois moins représen-tés, proportionnellement, dans la catégorie de revenus de 25 000 $ ou plus. Les Acadien-ne-s travaillent surtout dans l'industrie manufacturière, le secteur des pêches, les services sociaux et l'administration publique.

Même si 83 % de la population acadienne vit dans la division de recensement de Prince, la situation vécue n'est pas la même dans toute la province. La région d'Évangéline, qui a pu bénéficier de tout le dynamisme qu'entraîne un centre scolaire, se distingue par une très forte homogénéité et plusieurs efforts de développement coopératif, touristique et commercial. De nombreux Acadien-ne-s peuvent y travailler en français. Plus à l'ouest, dans la région de Tignish, la sous-scolarisation et les pressions à l'assimilation sont plus fortes. Dans les autres régions (Souris, Rustico), les Acadien-ne-s sont plus isolés et ne disposent que de peu de ressources scolaires. Enfin, Charlottetown et Summerside ont toutes les caractéristiques des villes à majorité anglophone : vie économique largement dominée par l'anglais, présence significative de fonctionnaires ... et de jeunes qui ont quitté les régions rurales dans l'espoir d'y trouver un emploi. La double identification — insulaires et Acadien-ne-s — forme par contre la toile de fond d'une homogénéité importante qui dépasse ces différences.

Le français n'a pas de statut officiel à l'Île-du-Prince-Édouard. Les quelques services en français sont rares ; dans la région d'Évangéline toutefois, un bureau régional assure un service officiellement bilingue. Une étude est en cours. Sur le plan scolaire, une révision complète du système est également en cours et l'Île-du-Prince-Édouard deviendra peut-être la deuxième province à assurer aux francophones un système scolaire complet, avec pleine dualité linguistique. Mais il aura fallu, pour ce faire, que les Acadien-ne-s luttent sans relâche pour faire reconnaître ces droits et maintiennent souvent à bout de bras une éducation en français dans la province (voir à ce sujet l'étude de Georges Arsenault).

La loi scolaire de 1854 obligeait les instituteurs à enseigner en anglais. En 1877, les écoles sont déclarées non confessionnelles sans qu'on prévoie de garantie pour l'enseignement en français. Quelques compromis permettront la survie de l'éducation acadienne mais avec beaucoup de limites et de contraintes. En 1932, on estimait que plus de la moitié des écoliers et écolières acadiens étaient obligés de fréquenter les écoles anglaises. Si les réformes scolaires des années 60 entraînent, pour la première fois, une certaine forme de reconnaissance de l'école acadienne dans la région de l'Évangéline — et la création d'une des première écoles secondaires de l'Île dans la même région — elles provoquent tout de même la disparition de plusieurs autres écoles acadiennes.

Dans la plupart des régions, les Acadien-ne-s doivent fréquenter les *high school* anglophones. La loi actuelle, adoptée en 1980, introduit une reconnaissance plus explicite de leurs droits scolaires : d'application très inégale et restrictive, elle a fait l'objet de sévères critiques et est actuellement en processus de révision.

---

1. FFHQ, *Analphabétisme chez les francophones hors Québec*, Rapport d'un mini-séminaire sur l'analphabétisme et les approches d'alphabétisation, 1983.

Les adultes acadiens ont donc reçu soit une instruction en anglais, soit une instruction partiellement en français mais peu soutenue par le gouvernement provincial.

Outre les secteurs de l'enseignement primaire et secondaire, l'Île-du-Prince-Édouard n'a qu'un seul collège communautaire, le Collège Holland. Anglophone, cet établissement offre cependant des services d'éducation aux adultes en français. L'éducation post-secondaire relève en principe de la Maritime Province Higher Education Commission. Un coordonnateur acadien est responsable de tous les programmes d'enseignement en français (langue première, langue seconde et immersion).

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ALPHABÉTISATION

Les données du recensement de 1981 indiquent que :
• 9,5 % des Acadien-ne-s seraient complètement analphabètes ;
• 40,4 % des Acadien-ne-s seraient fonctionnellement analphabètes ;
• pour un total de 49,9 %.

Il s'agit du taux le plus élevé d'analphabétisme chez les francophones au Canada.

Pour la population anglophone, ces proportions sont respectivement de 3,1 % et 21,5 %, pour un total de 24,6 %. L'analphabétisme, phénomène majeur à l'Île, atteint donc des proportions *impressionnantes* chez les Acadien-ne-s.

Il est probable que les insulaires acadiens ressentent moins cruellement le problème de l'analphabétisme : leur mode de vie, leurs réseaux d'entraide ainsi que le caractère généralisé du problème leur permettent de surmonter cette situation plus facilement que s'ils vivaient, par exemple, dans le centre-ville de Toronto. Mais l'évolution des besoins, la pression à l'assimilation, très forte dans certaines régions, et les perspectives éventuelles de développement économique (notamment le développement d'une économie coopérative francophone) font que ce problème est pris très au sérieux. Plus globalement, le développement de la communauté acadienne passe sans contredit par un effort majeur à ce niveau. Historiquement, le problème s'est toujours posé avec plus d'acuité chez les hommes que chez les femmes. Il y a dix ans environ, nous a souligné M. Tilmont Gallant, coordonnateur des programmes en français, 80 % des filles atteignaient une scolarité équivalente à la 9e année alors que seulement 20 % des garçons franchissaient ce cap. Il s'agit donc aussi d'un problème lié à la division sexuelle du travail qui ne pourra se résoudre qu'avec de gros efforts de sensibilisation... et d'imagination. La faible identification à l'école et l'absence de perspectives d'intégration au marché du travail anglophone sont aussi sans doute des facteurs aggravants significatifs : quand un problème frappe ainsi deux fois plus une partie de la population, c'est qu'il y a des facteurs discriminatoires importants.

Mentionnons enfin qu'à moins de présenter une image désuète de l'Île, il faut bien comprendre que la population acadienne de la province se trouve aussi confrontée à l'écrit comme mode généralisé de circulation des idées et de prises de décision. Un taux d'analphabétisme aussi élevé a donc de fortes incidences sur le devenir collectif des Acadien-ne-s et leur participation aux décisions qui les concernent.

Mais pour les intervenants, la définition de l'intervention doit aussi tenir compte des traditions orales, du mode de vie et de l'expérience sociale des Acadien-ne-s.

LES PRATIQUES

La *Société St-Thomas d'Aquin* (SSTA) est l'association francophone de la province. Créée dès 1919, elle s'est développée comme association représentative surtout à partir des années 60. Elle pilote, comme les autres associations francophones, l'ensemble des dossiers relatifs aux droits et au développement de la communauté francophone de la province : droits politiques, droits scolaires, services publics, vie culturelle, etc.

La *SSTA* accorde une grande importance au développement économique communautaire : elle a amorcé et soutenu plusieurs projets de développement coopératif, touristique et commercial.

C'est en 1988, suite à quelques expériences pilotes intéressantes, que la Société a élaboré son programme. Le projet s'adresse à toute la population de l'Île. Défini pour favoriser la participation des gens des différentes régions visées, il s'inscrit dans une perspective d'animation communautaire et de valorisation de la langue et la culture acadiennes.

Il comprend les étapes suivantes :
• campagne de sensibilisation ;
• recherche pour la formulation d'un programme adapté aux besoins et à la réalité des gens ;
• formation d'un réseau bénévole dans la population locale ;
• recrutement des participant-e-s ;
• mise en marche de sessions d'apprentissage ;
• évaluation et définition des moyens pour assurer une continuité au programme.

Le projet est piloté par un coordonnateur encadré par la SSTA. Un comité consultatif provincial en assure le suivi.

Pour la *Société*, il est encore trop tôt pour tirer un bilan de cette action. Le projet, démarré en juin dernier, a déjà permis la formation de trois groupes et favorisé une plus grande implication de la population dans le dossier. On envisage une combinaison d'activités en tutorat et en groupe, selon les besoins. On peut déjà, par ailleurs, identifier un certains nombre de préoccupations :

- le *retard* des Acadien-ne-s en matière d'alphabétisation : les anglophones ont pu, assurés qu'ils étaient d'un système scolaire complet, investir plus d'énergie dans la mise sur pied d'un réseau d'intervention soutenu de surcroît par une association pan-canadienne structurée [ce qui ne veut pas dire que cela suffise et que les anglophones n'aient pas de besoins supplémentaires]. Il y a donc un effort de rattrapage à réaliser. Il faudrait s'assurer que le modèle privilégié par les Acadien-ne-s soit soutenu en conséquence ;
- l'isolement relatif des formateurs et formatrices en alphabétisation. On peut difficilement concevoir la possibilité d'une structure spécifique à l'alphabétisation, comme par exemple un regroupement provincial, compte tenu de l'importance modeste de la population acadienne. La participation aux débats et réflexions pédagogiques et andragogiques suppose donc un défi particulier ;
- le manque de matériel pédagogique : le besoin d'échanges, de communications et de mise à jour du programme ;
- le besoin d'être en contact avec d'autres réseaux, d'autres formateurs et formatrices en alphabétisation ;
- la reconnaissance, par les partenaires anglophones, d'une approche spécifique aux Acadien-ne-s et définie par ces derniers ;
- les défis spécifiques de sensibilisation liés à la problématique définie plus haut.

LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE

Il n'y a pas de politique en alphabétisation dans la province. Tout au plus le ministère de l'Industrie et du Commerce verse-t-il de petites subventions aux conseils d'alphabétisation (soutien aux tuteurs bénévoles, achat de livres pour les apprenant-e-s). Fortement influencée par le modèle de LAUBACH, cette approche du dossier défavorise nettement les francophones : définie dans la perspective d'une intégration au marché du travail — et d'une réponse aux besoins des entreprises majoritairement anglophones — cette orientation n'inscrit pas l'alphabétisation dans le cadre plus large de la formation de base fondamentale. Le ministère n'a d'ailleurs pas défini les Acadien-ne-s comme public-cible de cette intervention.

Un certain changement est intervenu avec l'entente fédérale-provinciale (programme fédéral de soutien à l'alphabétisation) : celle-ci a permis la définition d'un projet spécifique aux anglophones et d'un projet propre aux Acadien-ne-s.

OBSERVATIONS

Il faudra, croyons-nous, élargir cette initiative :

- en assurant bien sûr la continuité de ce programme ;
- en assurant en priorité le développement de matériel pédagogique, ainsi que la recherche et la formation des formateurs et formatrices acadien-ne-s ;
- en reconnaissant formellement, du côté gouvernemental, l'urgence de développer l'alphabétisation acadienne. Le mouvement LAUBACH a en effet entrepris, dès l'apparition du programme de la Société St-Thomas d'Aquin, d'offrir son programme aux Acadien-ne-s, ce qui n'avait pas été fait auparavant. Le ministère de l'Éducation pourrait accorder son appui officiel au seul programme défini par et pour les Acadien-ne-s et y affecter les ressources suffisantes ;
- en se dotant d'une approche plus globale du problème qui tienne compte des besoins spécifiques liés au programme acadien : besoin d'échanges, de liaisons, de participation à des sessions de formation et aux grands débats ; en prévoyant par exemple des budgets pour la participation des formateurs et formatrices aux activités des réseaux francophones du Nouveau-Brunswick et du Québec, pour ne nommer que ceux-ci.

Bref, cet effort original demandera un appui gouvernemental plus soutenu qui reconnaisse et tienne compte des besoins propres aux Acadien-ne-s de la province. D'autant plus que cette expérience, et son évaluation, pourrait servir de point de repère important pour les communautés francophones vivant dans un contexte similaire.

NOUVELLE-ÉCOSSE

Il faudra identifier un ou des interlocuteurs suceptibles de piloter le dossier et de développer un programme complet : étude des besoins, dépistage et recrutement, appui à un service soutenu et fonctionnel. Le défi sera sans doute de tenir compte de la langue telle qu'elle se parle en Acadie.

Voilà ce que nous a dit, en substance, M. Paul Comeau, de la Fédération des Acadiens de la Nouvelle-Écosse. L'intérêt pour l'alphabétisation en français est bien présent et plusieurs intervenant-e-s sont disposés à mettre en place des ressources, car aucun projet d'alphabétisation en français ne s'est encore développé dans cette province.

LE CONTEXTE

Si le *berceau de la civilisation acadienne est compris dans le territoire actuel de la Nouvelle-Écosse*[1], cela s'est peu traduit dans l'obtention de droits politiques, linguistiques et scolaires.

Depuis que des gouvernements anglophones contrôlent leur destinée, les communautés acadiennes de la Nouvelle-Écosse se sont vu refuser systématiquement les services essentiels en langue française par ces gouvernements et le nombre de parlants français à la maison a diminué de façon drastique d'une année à l'autre.

Depuis vingt ans seulement, le gouvernement fédéral a réalisé l'importance de protéger ces communautés des ravages de l'assimilation, mais ce gouvernement n'a pas pris de mesures suffisantes pour permettre à ces communautés de s'épanouir en français. Toutefois, depuis deux ans, le gouvernement fédéral est conscient de ses lacunes au niveau des services en français au public.

En ce qui concerne le gouvernement provincial, ce dernier n'a reconnu officiellement le français comme langue première d'enseignement qu'il y a six ans. Au niveau des services et de l'affichage, certains progrès ont été réalisés au cours de la dernière année. Le gouvernement provincial n'a pas encore de personnel francophone à sa disposition pour communiquer par écrit en français et préparer des documents en français pour sa population acadienne et francophone. La première charte d'incorporation rédigée en français et adoptée en français en Nouvelle-Écosse est celle de la Société Culturelle du Grand Havre (Halifax) en 1987. La langue des affaires en Nouvelle-Écosse est donc et a toujours été l'anglais.[2]

Installée dans les régions côtières, relativement isolée des grands centres industriels, la majeure partie de la population acadienne vit, directement ou indirectement, de la pêche et des industries secondaires qu'elle génère. On peut distinguer six régions à concentration acadienne : dans la partie ouest de l'île, dans les régions de Clare et d'Argyle séparées par la ville anglophone de Yarmouth ; à Halifax ; au Cap Breton dans les comtés de Inverness et de Richmond et dans la partie centrale, dans la région de Pomquet. Il n'y a donc pas de concentration continue des Acadien-ne-s dans une région spécifique comme au Nouveau-Brunswick, par exemple.

En Nouvelle-Écosse, le français n'a pas de statut officiel, les services gouvernementaux sont rares et la plus récente loi scolaire reste très timide en ce qui concerne la reconnaissance des droits scolaires des Acadien-ne-s. Le gouvernement actuel a par contre nommé un aviseur aux Affaires acadiennes, rattaché au Conseil exécutif, chargé de le conseiller sur toute question relative à la communauté.

94,4 % des anglophones sont unilingues, alors que 90 % des francophones sont bilingues. Si on peut noter une nette présence acadienne et une volonté de vivre en français qui se traduit par une vie communautaire et un développement culturel significatifs, les pressions à l'assimilation sont très fortes.

Là comme ailleurs, le revenu moyen annuel des Acadien-ne-s est systématiquement inférieur à celui des anglophones : sur-représentés dans la catégorie des mineurs, ils et elles sont deux fois plus nombreux dans les secteurs de la chasse et de la pêche qui offrent des emplois saisonniers et cycliques, plus précaires. Dans certaines régions, la population s'est dotée d'un mouvement coopératif important et plusieurs projets de développement économique sont à l'étude. Bien sûr, on trouve aussi des Acadien-ne-s artisans, éleveurs, commerçants, professionnels et propriétaires d'entreprises. Mais les difficultés économiques propres aux secteurs où ils et elles se concentrent les affectent de façon particulière.

Sur le plan des droits scolaires, la loi de la Nouvelle-Écosse est paradoxale. D'une part, elle est la seule à reconnaître explicitement l'école acadienne (par opposition à l'école francophone). Adoptée en 1981, cette loi a, par ailleurs, une portée très limitée : tout au plus prévoit-elle la possibilité, pour les commissions scolaires et le ministre, de désigner des écoles acadiennes. Plusieurs demandes de parents ont été refusées depuis son adoption.

Le mécanisme élaboré par la Législature de la Nouvelle-Écosse pour assurer le respect des droits scolaires des francophones, par le biais de la procédure de désignation, viole à maints égards les prescriptions de la Charte et peut être considéré comme inopérant.[3]

Il faut souligner ici que cette loi est la première reconnaissance officielle, depuis 1864, des droits scolaires des Acadien-ne-s. En 1766, les écoles *papistes*, donc franco-

---

1. Rapport d'évaluation du programme des groupes minoritaires de langue officielle (PGMLO) 1970-1982. Direction de l'Évaluation des programmes, Secrétariat d'État, 1983, Ottawa, p. 15.
2. FÉDÉRATION ACADIENNE DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, Passerez-vous vos vacances à Halifax ou à Chebouctou ? Projet de promotion visuelle du milieu acadien, 1986, p. 2.
3. FOUCHER, P., Les droits scolaires constitutionnels des minorités de langue officielle du Canada, Conseil canadien de la documentation juridique, Ottawa, 1985, p. 48.

phones, furent interdites. En 1864, la loi qui allait consacrer l'école publique et obligatoire restait muette sur le plan de la langue. Les écoles acadiennes, tolérées dans certaines régions, compte tenu de la grande homogénéité linguistique de la population, ne recevront donc aucun appui gouvernemental et ne bénéficieront d'aucune reconnaissance officielle.

On compte, aujourd'hui encore, très peu de centres scolaires acadiens. Quelques écoles primaires et secondaires sont à dominance française. Dans plusieurs régions, les Acadien-ne-s n'ont accès qu'aux écoles d'immersion. Un seul conseil scolaire est francophone. Fusionné avec un autre, il doit offrir des services bilingues.

L'Université de Ste-Anne est la seule autre institution scolaire francophone. Le gouvernement actuel est en train de mettre en place un projet de collège communautaire francophone.

Les perspectives d'alphabétisation devront donc se développer dans un contexte où :

- les pressions à l'assimilation sont très fortes ;
- la situation économique des Acadien-ne-s est plus difficile ;
- les Acadien-ne-s doivent toujours exercer des pressions pour obtenir la reconnaissance de leurs droits scolaires ;
- la reconnaissance du français n'est pas acquise.

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ANALPHABÉTISME

Selon les données de Statistique Canada, 8,4 % de la population acadienne de 15 ans et plus serait complètement analphabète et 28,4 % fonctionnellement analphabète en Nouvelle-Écosse, pour un total de 36,8 %. Plus du tiers des Acadien-ne-s adultes sont donc touchés par le problème. Chez les anglophones, les pourcentages sont respectivement de 2,9 % et 18,3 %, soit un total de 21,2 %. Proportionnellement, l'analphabétisme est donc presque deux fois plus important chez les francophones que chez les anglophones.

Par ailleurs, 6 francophones sur 10 n'ont pas terminé leurs études secondaires.

Selon les intervenant-e-s rencontrés, on peut associer ce problème à plusieurs facteurs :

- les activités économiques que les Acadien-ne-s ont dû développer pour survivre incitent peu à la lecture et à l'écriture ;
- l'écart entre la langue orale, peu reconnue et peu valorisée, et le français standard, renforce le découragement à l'apprentissage ;
- le faible développement du réseau scolaire acadien : les communautés rurales francophones ont été les dernières à obtenir des écoles secondaires ; jusqu'en 1968, tous les programmes et tous les examens étaient en anglais ; depuis, l'ouverture d'écoles françaises relève généralement du pouvoir des conseils scolaires anglophones ;
- le fait que l'anglais soit la langue de la survie.

Malgré l'absence d'études de besoins à ce niveau, on peut présumer que le problème est plus criant dans les régions rurales qu'à Halifax et qu'il touche toutes les couches de la société, y compris certains propriétaires d'entreprises.

Toute intervention en alphabétisation nécessiterait par contre une analyse plus poussée des besoins, de la problématique et des populations-cibles : on peut d'emblée supposer que les besoins seraient différents pour les adultes qui n'ont eu qu'un accès limité à l'éducation en général, pour les adultes ayant été scolarisés en anglais, et pour ceux et celles qui ont reçu une éducation partiellement en français. Les conditions dans lesquelles le français a pu se maintenir et la pression à l'assimilation impliquent aussi que l'alphabétisation tienne compte de la culture orale et de la langue parlée par les Acadien-ne-s de la Nouvelle-Écosse.

Soulignons enfin que le développement de l'alphabétisation devra se faire dans un milieu rural, où les Acadien-ne-s ne disposent que très rarement de centres scolaires ou de centres culturels et communautaires qui leur appartiennent. Il y a donc là un défi à relever en matière d'animation et d'intervention qui pourrait par ailleurs s'inscrire dans les projets de développement actuels, notamment sur le plan économique (coopératives, développement des industries de la pêche, développement touristique des régions acadiennes, etc.).

LES RESSOURCES

Les pratiques

Une seule commission scolaire est considérée comme francophone en Nouvelle-Écosse. Elle est située dans la même région que l'Université de Ste-Anne et doit, suite à une fusion avec une autre commission scolaire, offrir des services bilingues. Nous y avons rencontré des bénévoles qui offraient, sous forme de tutorat, des activités d'alphabétisation en anglais à des Acadien-ne-s de la région. Acadiennes elles-mêmes, ces intervenantes recrutées par le mouvement LAUBACH enseignaient donc avec la méthode LAUBACH. Certaines ont soulevé le problème de l'absence de méthode en français ; d'autres ont mentionné que la pression du marché du travail et de l'environnement incitait les gens à s'alphabétiser en anglais. Nous reviendrons plus loin sur cette question importante, qui n'est pas exclusive à la Nouvelle-Écosse. Soulignons cependant que, sans remettre en cause le sérieux et le dévouement de ces bénévoles ni le mouvement spontané des personnes analphabètes, cette réalité

soulève des questions importantes sur l'approche du mouvement LAUBACH à l'endroit des francophones au Canada.

Nous n'avons pu identifier de centre communautaire, d'institution d'enseignement ou groupe de bénévoles offrant aux Acadien-ne-s des activités d'alphabétisation en français. Deux organismes sont toutefois intéressés par la question et il serait possible d'amorcer un programme en s'appuyant sur les ressources du milieu.

Les préoccupations et les besoins

Le besoin d'une action en alphabétisation en français est réel dans la province. Les moyens par contre sont à ce jour pratiquement inexistants. Les intervenant-e-s estiment donc qu'il faut élaborer une stratégie d'ensemble, qui comprenne toutes les étapes d'une intervention en alphabétisation :
• étude du milieu et des besoins ;
• concentration des partenaires ;
• échanges et information sur les modes d'organisation, les expériences, les approches et les méthodes utilisées dans les autres provinces ;
• mise en commun d'un programme strictement d'intervention (recherche, sensibilisation, mise en place de ressources, création de matériel pédagogique adapté à la réalité de la population, formation des formateurs et formatrices, expérimentation, etc.) ;
• élaboration d'un plan d'action à long terme en alphabétisation en français.

Il faudrait identifier les ressources actuelles ou potentielles pour amorcer ce processus et en assurer la prise en charge, en fonction des besoins et de la réalité de la population acadienne. Un appui gouvernemental favoriserait certainement la réalisation de ce plan d'action.

En fait, les intervenant-e-s de la province manquent de tout, qu'il s'agisse d'information, de ressources financières, de documentation en français et de soutien gouvernemental.

Les partenaires et les ressources potentielles

• La Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse, la FANÉ, créée en 1968, représente les Acadien-ne-s de la Nouvelle-Écosse et milite pour la reconnaissance de leurs droits à tous les niveaux. Outre l'obtention de droits scolaires, qui a été sa priorité depuis toujours, la FANÉ vise l'obtention de services gouvernementaux et scolaires en français, la valorisation de la culture acadienne, le développement économique des régions acadiennes et le développement des médias de communication.
La FANÉ ne s'estime pas en mesure d'offrir de services directs continus en alphabétisation. Elle pourrait par contre lancer des actions, participer au travail de sensibilisation, soutenir la création de services qui répondent aux besoins des Acadien-ne-s.
• L'Université de Ste-Anne : fondée en 1890, elle accueille des étudiant-e-s de la Nouvelle-Écosse et des francophones des autres régions canadiennes. Elle offre un éventail de programmes universitaires en français et propose aussi un programme de développement communautaire ; plusieurs intervenant-e-s de l'université seraient d'ailleurs disposés à développer du matériel pédagogique en alphabétisation.
• Enfin, le futur collège communautaire francophone pourrait permettre le développement de services d'alphabétisation en français. Depuis que la Nouvelle-Écosse a décidé de revoir la formation professionnelle et de transformer les écoles vocationnelles en collèges communautaires, la question d'un collège communautaire francophone est à l'ordre du jour. Le gouvernement actuel s'est engagé sur cette question. Il est sans doute trop tôt pour savoir dans quelle mesure ce collège pourrait jouer, comme au Nouveau-Brunswick, un rôle actif dans ce dossier ; cela demeure toutefois une possibilité réelle.

LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE

L'alphabétisation en Nouvelle-Écosse relève du ministère de l'Éducation supérieure et de la Formation professionnelle. Le gouvernement mise sur deux modes de prestation des activités : les cours d'éducation de base, dispensés par les conseils scolaires et les activités des conseils d'alphabétisation (qui interviennent selon le modèle de tutorat individuel bénévole). On compte aujourd'hui environ 18 conseils d'alphabétisation, tous anglophones. Aucune priorité, politique spécifique ou mesure particulière n'est prévue pour assurer aux Acadien-ne-s des cours d'éducation de base en français.

Le soutien gouvernemental aux conseils d'alphabétisation prévoit :
• un budget pour le matériel pédagogique ;
• des ateliers de formation pour les tuteurs et tutrices ;
• la sensibilisation du public.

La politique gouvernementale est actuellement en révision. Un comité consultatif sera mis sur pied et, selon les Affaires acadiennes, comptera dans ses rangs des représentant-e-s de la communauté acadienne.

Les projets futurs annoncés par le gouvernement s'appuient fortement sur l'approche LAUBACH développée par les anglophones.

Le ministère de la Formation professionnelle et technique envisage d'établir des structures et des systèmes d'aide différents (...). Le matériel didactique sera préparé selon la méthode d'alphabétisation LAUBACH et on espère que LAUBACH Literacy (Nouvelle-Écosse) jouera un rôle important.[1]

Une coordonnatrice provinciale est chargée du dossier et on envisage un développement s'appuyant, comme au Nouveau-Brunswick, sur les collèges communautaires. Au moment de terminer la rédaction de ce rapport, nous apprenons que le gouvernement de la Nouvelle-Écosse vient d'octroyer, dans le cadre d'une entente fédérale-provinciale, une subvention pour la réalisation d'une étude sur les besoins des francophones.

OBSERVATIONS

À ce jour, les mesures gouvernementales en alphabétisation n'ont pas touché la population acadienne. En effet, s'appuyant sur les conseils scolaires et le mouvement LAUBACH, le gouvernement a principalement visé la population anglophone. La plupart des interventions d'appui (matériel pédagogique, appui aux conseils scolaires, sensibilisation du public, appui aux conseils d'alphabétisation) s'adressent à la population anglophone. Le seul conseil scolaire francophone existant a pu, tout au plus, desservir une partie de la population acadienne dans la région ouest de l'île, sans toutefois bénéficier de l'appui destiné aux conseils scolaires anglophones.

Les autres régions acadiennes n'ont pu que s'en remettre aux conseils scolaires majoritairement anglophones, ce qui, à l'évidence, ne favorise pas le développement d'une intervention structurée d'alphabétisation en français.

Il existe pourtant des partenaires intéressés et des pistes de solution possibles. Il faudrait ici définir une stratégie spécifique, qui s'appuie sur les ressources en place dans la communauté francophone. La création d'un collège communautaire francophone, l'implication de tous les partenaires acadiens et un appui gouvernemental à cette stratégie spécifique pourraient certainement permettre de répondre aux besoins de la population acadienne analphabète. L'expérience de l'Île-du-Prince-Édouard indique qu'il est possible de réaliser un programme souple qui rejoigne la population acadienne dans plusieurs régions différentes. La Fédération des Acadiens de la Nouvelle-Écosse, association représentative et active dans toutes les régions, pourrait sans doute, pour peu qu'on lui accorde les ressources nécessaires, jouer un rôle précieux en amorçant le processus et en favorisant le développement. Les outils collectifs que se sont donné les Acadien-ne-s de la Nouvelle-Écosse sont importants : à l'approche de l'Année internationale de l'alphabétisation, il faudra que les initiatives gouvernementales leur permettent de rejoindre la population acadienne qui, faute de ressources scolaires suffisantes et en butte à des conditions économiques difficiles, n'a pas eu accès à l'écriture et à la lecture dans sa langue maternelle. Il semble bien que l'annonce toute récente d'une étude sur les besoins spécifiques des francophones vienne répondre aux préoccupations exprimées par tous et toutes les intervenant-e-s du milieu. Il y a peut-être là l'amorce d'une action possible, à court, à moyen et à long terme.

NOUVEAU-BRUNSWICK

Enfin au Nouveau-Brunswick, le dossier de l'alphabétisation chez les francophones connaît également un développement intéressant. Tout d'abord, le gouvernement a finalement bien accueilli le rapport *Une deuxième chance* auquel j'avais eu le plaisir de collaborer. Ce rapport n'a finalement pas été tabletté : certaines recommandations-clés, dont celle de l'implication des collèges communautaires, sont en voie d'implantation, mais d'autres recommandations devraient être considérées. Au Nouveau-Brunswick encore, la concertation entre francophones qui a finalement conduit, le 23 juin 1988, à Newcastle, à la fondation de l'Association pour la promotion de l'alphabétisation (APA) doit être soulignée et considérée comme un événement majeur. Cette action pourrait permettre d'asseoir sur une base autonome, solide, l'action des différents conseils régionaux d'alphabétisation[2].

De Moncton à Edmunston et à Campbellton, en passant par Bathurst, les Acadien-ne-s se sont donc donné les moyens de sensibiliser la population et d'offrir aux adultes analphabètes des services importants. Mais on reste encore loin, nous ont dit la plupart des intervenant-e-s, d'une action à la mesure des besoins.

LE CONTEXTE

Proportionnellement, les Acadien-ne-s du Nouveau-Brunswick forment la minorité francophone la plus importante de toutes les provinces hors Québec puisqu'elles et ils représentent plus du tiers de la population totale. C'est aussi la minorité francophone la moins menacée par l'assimilation : la proportion d'Acadien-ne-s est l'une des seules à demeurer stable depuis 1971. Le taux de transfert linguistique à l'anglais y est très faible et l'usage du français à la maison répandu.

---

1. CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), L'analphabétisme chez les adultes au Canada, 1988, p. 58.
2. WAGNER, S., Enjeux actuels pour l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick, Allocution au banquet de clôture de la Journée d'ateliers en alphabétisation, Collège communautaire de Dieppe, Nouveau-Brunswick, 28 novembre 1988.

Qu'elle vive le long de la côte-est ou à la frontière de la Gaspésie, la population acadienne est concentrée : on retrouve en effet plus de 83 % des Acadien-ne-s dans cinq divisions du recensement. Trois Acadien-ne-s sur dix vivent dans la division de Gloucester.

Le Nouveau-Brunswick est la seule province, outre le Québec, qui assure au français un statut juridique. La loi sur les langues officielles, adoptée en 1969 dans la foulée du rapport Laurendeau-Dunton, reconnaît aux francophones un ensemble de droits linguistiques. En 1981, une nouvelle loi venait confirmer et élargir ces droits en reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques. Le Nouveau-Brunswick devenait ainsi la seule province à majorité anglophone assurant aux francophones un réseau scolaire complet distinct, géré par des francophones, doté d'une structure décisionnelle francophone au sein du ministère de l'Éducation.

Ces acquis importants, les Acadien-ne-s ont dû les gagner au prix de longues luttes et d'essoufflantes démarches juridiques qui ont marqué l'obtention de leurs droits scolaires. En 1871, la loi scolaire interdisait l'enseignement confessionnel, donc francophone à l'époque. Émeutes et luttes juridiques ont abouti à des compromis, sur le plan de la confessionnalité, mais sans aucune garantie linguistique.

Exclus de toute reconnaissance officielle, les Acadiens se dotèrent, au fil des ans, d'institutions, de collèges et d'organismes parallèles qui leur permirent d'acquérir la sécurité que ne voulait leur garantir l'État provincial[1].

Si pendant toutes ces années, un système scolaire francophone a pu se maintenir dans la province, il est resté en butte à de nombreuses difficultés liées à cette non-reconnaissance. En 1966, la réforme du réseau scolaire, basée sur la fusion des petites unités scolaires, introduit les écoles bilingues et noie les écoles acadiennes dans les grandes unités anglophones. C'est le refus des Acadien-ne-s de cette nouvelle situation qui conduira finalement à l'établissement d'un réseau francophone complet, reconnu et appuyé par la province.

L'égalité juridique est donc acquise au Nouveau-Brunswick. Elle n'assure cependant pas aux Acadien-ne-s une pleine égalité, vécue et quotidienne. Ces dispositions sont relativement récentes et ne suffisent pas à corriger deux siècles d'histoire et de profondes inégalités sociales, économiques et linguistiques.

Aujourd'hui encore, seulement 8,9 % des anglophones se déclarent bilingues (pour 90,8 % des francophones). Un jeune anglophone de moins de 30 ans sur 10 se dit bilingue (7 jeunes sur 10 chez les francophones). Le déséquilibre linguistique persiste donc.

Sur le plan économique, le revenu moyen des Acadien-ne-s est systématiquement inférieur à celui des anglophones. La proportion d'anglophones dont le revenu annuel excède 25 000 $ atteint presque le double de la proportion des Acadien-ne-s au revenu équivalent ; 44,1 % des chômeurs et des chômeuses de la province sont acadiens. Si on regarde les choses de façon impressionniste, on peut encore constater que les régions les plus pauvres sont acadiennes et les régions les plus favorisées sont à forte concentration anglophone. Certes, tous les Acadien-ne-s ne sont pas pauvres : l'Acadie du Nouveau-Brunswick compte aussi des professionnels, des cadres, des hauts fonctionnaires et des dirigeants d'entreprises. Mais plusieurs indicateurs révèlent un écart systématique qui perdure.

La langue du marché du travail et de la grande entreprise reste encore largement l'anglais.

Sur le plan des droits linguistiques, la loi sur les langues officielles a mis plusieurs années à s'appliquer (la loi fut adoptée en 1969, mais ses dispositions ne seront mises en place qu'en 1977) et cette application demeure inégale. En 1983, un sondage CROP révélait qu'un tiers des Acadien-ne-s ne pouvaient obtenir de services gouvernementaux, sociaux et de santé en français.

Enfin, soulignons que les adultes acadiens d'aujourd'hui n'ont pas connu les effets des réformes scolaires des années 1960.

Il n'en reste pas moins que grâce à leur vitalité culturelle, leur concentration démographique et l'obtention successive de droits, les Acadien-ne-s du Nouveau-Brunswick ont pu développer un nombre important de services et institutions. On comptait, en 1985, 136 écoles primaires et polyvalentes francophones homogènes, gérées par des conseils scolaires francophones. Quatre collèges communautaires offrent des programmes éducatifs (formation professionnelle, éducation des adultes) en français. Radio-Canada Moncton (télévision et radio) diffuse des émissions en français, produites dans la région ; des centres culturels et d'animation communautaire, des groupes de femmes témoignent aussi de cette vitalité.

Les principaux *développements en alphabétisation* interviennent donc dans un contexte où :

- après de longues luttes, les Acadien-ne-s disposent d'un réseau scolaire complet et distinct ;
- la loi reconnaît un statut officiel au français ;

1. FOUCHER, P. Les droits scolaires constitutionnels des minorités de langue officielle du Canada, Conseil Canadien de la documentation juridique, Ottawa, 1985, p. 87.

• les Acadien-ne-s ont accès, bien que de façon inégale, à un ensemble de services gouvernementaux et sociaux en français ;

mais où :
• ils doivent demeurer vigilants pour conserver ces acquis ;
• ils vivent une situation économique difficile ;
• ils vivent une situation linguistique tendue et toujours inégale ;
• l'essentiel des activités économiques se déroulent en anglais.

LA PROBLÉMATIQUE

Les données du recensement indiquent que :
• 12,7 % des Acadien-ne-s seraient des analphabètes complets ;
• 29,8 % des Acadien-ne-s seraient des analphabètes fonctionnels ;
• pour un total de 42,5 %.

Chez les anglophones, ces proportions sont respectivement de 3,1 % et de 21,7 % pour un total de 24,8 %.

Le phénomène de l'analphabétisme touche donc presque deux fois plus les Acadien-ne-s et on compterait quatre fois plus d'analphabètes complets, proportionnellement, chez les francophones que chez les anglophones.

Ajoutons à cela que les deux-tiers des Acadien-ne-s n'ont pas terminé leurs études secondaires[1]. Il s'agit donc d'une population adulte importante. Plus de 4 adultes francophones sur 10 auraient de sérieuses difficultés avec la lecture et l'écriture.

La situation révélée par cette moyenne provinciale masque sans doute des chiffres encore plus inquiétants. Les données du recensement de 1976, tirées de l'étude de Madame Ginette Vienneau, indiquaient en effet des réalités régionales significatives :
• dans quatre comtés de la province, plus de 60 % de la population francophone adulte avait moins d'une 9^e année de scolarité ;
• dans les comtés à concentration francophone élevée (Gloucester, St-Jean), le pourcentage de cette population n'ayant pas terminé une 9^e année était de beaucoup supérieur à celui de la population anglophone.

Ces tendances se maintiennent sans doute encore aujourd'hui. Parmi les facteurs identifiés par les personnes rencontrées, mentionnons :
• les activités économiques des Acadien-ne-s qui incitent peu à la pratique de la lecture : la pêche d'une part, mais aussi le travail dans les centres miniers ou forestiers où l'attrait de bons salaires incite les jeunes à quitter l'école très tôt ;
• la pauvreté dans plusieurs régions acadiennes : le mode de taxation scolaire longtemps en vigueur défavorisait nettement les écoles dans les milieux acadiens les plus pauvres ;
• les limites imposées à l'enseignement en français : la majorité des adultes acadiens ont connu un régime où l'enseignement en français était sanctionné par des examens en anglais et alimenté par des manuels en anglais. La première polyvalente francophone n'a qu'environ 20 ans. L'option longtemps proposée aux francophones après la 12^e année était le cours classique traditionnel (en français) ou les écoles vocationnelles (en anglais), ce qui constituait un facteur important de découragement.

Il va sans dire que pour les intervenant-e-s, cette proportion importante d'analphabétisme a des incidences sur le développement économique et social de la collectivité acadienne du Nouveau-Brunswick.

LES RESSOURCES

On peut désormais parler au Nouveau-Brunswick d'un réseau d'alphabétisation francophone. Si les premières expériences d'alphabétisation francophone remontent aux années 70, c'est au début des années 80 que l'on a enregistré les développements les plus significatifs :
• 4 collèges communautaires francophones offrent des cours d'alphabétisation aux adultes, sur les lieux des campus ou dans les localités desservies par les collèges ;
• 17 conseils d'alphabétisation, formés de bénévoles francophones, font de la sensibilisation du public, du recrutement de bénévoles et d'apprenant-e-s, de la formation sous forme de tutorat, du suivi et de la référence ;
• chacun des collèges communautaires a embauché une personne chargée de la coordination en alphabétisation qui s'occupe de :
  • la sensibilisation du public ;
  • l'embauche et la formation du personnel enseignant ;
  • la collaboration avec les conseils d'alphabétisation, la formation et le soutien aux bénévoles ;
  • le développement pédagogique (matériel didactique, programmes, etc.)

Enfin, une association provinciale de tous les conseils d'alphabétisation s'est formée, avec l'appui actif de la Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick (la SAANB, association francophone provinciale). Fondée en juin 1988 à l'occasion d'une conférence provinciale francophone, cette association a pour but :
• de sensibiliser le public, le gouvernement et les institutions au problème de l'analphabétisme chez les Acadien-ne-s ;

1. BASTARACHE, M., Le bilinguisme au Canada, profils provinciaux, Secrétariat d'État, 1984.

• de soutenir et de développer l'intervention communautaire en alphabétisation ;
• de sensibiliser le gouvernement provincial à la nécessité d'un plan d'action global en alphabétisation francophone au Nouveau-Brunswick ;
• de collaborer avec les autres réseaux francophones en alphabétisation au Canada.

La création de cette association marque un point tournant dans le développement de l'alphabétisation francophone. Elle permet des échanges entre des intervenant-e-s jusqu'ici relativement isolés. Elle stimule aussi la réflexion collective sur la spécificité des pratiques acadiennes en alphabétisation et l'importance d'un mouvement communautaire enraciné dans le milieu. Enfin, elle favorise les liens avec les réseaux des autres provinces : des échanges réguliers et une présence accrue des intervenant-e-s du Nouveau-Brunswick dans les activités d'alphabétisation francophone au Canada ont eu lieu récemment.

LES PRATIQUES

Les **conseils régionaux d'alphabétisation** sont formés de bénévoles des différentes communautés locales. Ils voient à la sensibilisation du public, au recrutement de bénévoles et d'apprenant-e-s, à leur jumelage et à leur suivi. Les adultes sont ainsi invités à faire un premier apprentissage, sur le modèle du tutorat, susceptible de leur redonner confiance en eux-mêmes et sont ensuite dirigés, s'ils le désirent, vers les cours offerts par le collège communautaire.

Les conseils soumettent leurs demandes d'appui financier au campus desservant leur localité et leurs demandes de soutien organisationnel et pédagogique, au coordonnateur de chacun des collèges.

Les pratiques, les priorités, le matériel pédagogique varient selon les besoins, les ressources et les modèles de collaboration développés avec les collèges. Certains conseils ont amorcé une intervention de groupe, à la demande des apprenant-e-s. Malgré des ressources limitées, les échanges, les discussions et les réflexions s'approfondissent dans la province en ce qui concerne l'intervention communautaire, les modèles et les approches, les outils pédagogiques en alphabétisation. Les conseils sont très actifs en matière de sensibilisation, autant dans leur milieu respectif qu'auprès des instances gouvernementales.

Les **collèges communautaires** offrent pour leur part des activités d'alphabétisation sous forme de cours en groupe, dispensés sur les lieux mêmes du collège ou dans les institutions locales desservies par le collège. À la demande d'une communauté, des cours peuvent être dispensés dans tout local ou centre ayant fait l'objet d'une entente avec le collège. Les cours sont assurés par des enseignant-e-s à temps plein ou à temps partiel.

Là aussi, les pratiques et les initiatives varient d'un endroit à l'autre : ici, on mettra l'accent sur une pédagogie répondant aux attitudes, aux préoccupations et aux besoins des apprenant-e-s en fonction de leur milieu. Ailleurs, on va privilégier la sensibilisation du public et un lien étroit avec la communauté ou encore la création de matériel pédagogique tenant compte de la langue parlée par les Acadien-ne-s.

Il n'existe pas de services de recherche en alphabétisation et les expériences ne font pas l'objet de publications, sous forme de monographies par exemple.

Le collège de Dieppe a obtenu une aide financière pour élaborer un programme d'alphabétisation qui tienne compte des dynamiques de vie mais ce programme devait recevoir l'approbation du ministère avant d'être rendu public.

LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE

Il faut remonter aux années 75 pour voir apparaître les premières activités d'alphabétisation dans la province. Ces activités, essentiellement pilotées par des bénévoles, n'obtenaient que peu de support gouvernemental mais bénéficiaient, du côté anglophone, du soutien organisationnel et du matériel pédagogique d'organisations structurées (National Affiliation for Literacy Advance : association qui desservait tout l'est du Canada ; Literacy Volunteers of America puis Laubach Literacy of Canada — Nouveau-Brunswick).

Par ailleurs, jusqu'aux années 80, on faisait de l'alphabétisation dans le réseau scolaire, mais les activités de formation n'étaient pas clairement identifiées comme pratiques d'alphabétisation.

C'est en 1982 que le ministère responsable des collèges communautaires du Nouveau-Brunswick (le ministère de l'Enseignement supérieur et de la formation) allait s'impliquer dans le dossier de l'alphabétisation en formant un groupe d'étude sur la question.

Le rapport de ce groupe d'étude, **Une deuxième chance : l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick**, allait donner le véritable coup d'envoi de l'implication gouvernementale sur la question. Ce rapport, brossant un tableau de la situation, situait les enjeux et formulait 17 recommandations. Au chapitre des ressources en place, le groupe d'étude constatait :
• le manque de ressources des organismes bénévoles ;
• la difficulté de brosser un tableau précis des cours donnés en alphabétisation ;

• le peu d'inscriptions aux cours de rattrapage des populations n'ayant pas atteint le seuil suffisant pour s'inscrire aux cours de formation professionnelle ;
• l'inégalité des ressources francophones et anglophones :
  • on retrouvait à l'époque 14 conseils d'alphabétisation anglophone, pour deux conseils d'alphabétisation francophone seulement ;
  • il existait un regroupement provincial anglophone où les formateurs pouvaient se documenter, échanger et solliciter des appuis. Aucun regroupement francophone ne permettait aux deux conseils d'alphabétisation en français d'obtenir des ressources équivalentes.
• l'absence de lien permettant à l'adulte de faire le saut entre l'alphabétisation et les cours dispensés par les collèges.

Le rapport recommandait plusieurs pistes de solution :
• reconnaissance de la nécessité de desservir la population analphabète et de lui allouer des ressources répondant aux besoins ;
• implantation des programmes en collaboration avec les organisations volontaires ;
• augmentation des activités de sensibilisation ;
• formation de deux comités provinciaux en alphabétisation (francophone et anglophone) subventionnés par le ministère, qui seront chacun porte-parole officiel ;
• mise en place de structures régionales en alphabétisation par langue maternelle, assurant un lien entre les conseils d'alphabétisation et les collèges communautaires ;
• une phase expérimentale de deux ans pour stimuler le questionnement ;
• implantation de programmes par les collèges communautaires ;
• formation des formateurs ;
• priorité à la recherche et à l'élaboration de matériel didactique pour les francophones ;
• décentralisation des activités.

La politique actuelle du gouvernement provincial est donc issue de ce rapport important. Elle comporte :
• l'octroi de fonds pour les cours d'alphabétisation dans les collèges communautaires ;
• un poste de coordonnateur à l'alphabétisation dans chaque collège communautaire ;
• l'octroi de subventions aux conseils d'alphabétisation ;
• le soutien organisationnel et pédagogique des coordonnateurs des collèges aux conseils d'alphabétisation ;
• l'embauche d'enseignant-e-s à temps plein dans chacun des collèges ;
• l'octroi de fonds à la coalition provinciale anglophone ;
• quelques projets spéciaux appuyés par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la formation, sur demande :
  — rencontres provinciales,
  — publication de matériel pédagogique.

Plus récemment, dans le cadre de la première tranche du programme du gouvernement fédéral, la province a appuyé huit projets. Un seul de ces projets s'adressait aux francophones (production de matériel didactique).

La province a cependant appuyé deux conférences provinciales en alphabétisation francophone et récemment accordé une subvention à l'Association provinciale en alphabétisation.

Les besoins et les préoccupations mentionnés par les intervenant-e-s rencontrés sont les suivants :
• l'augmentation des ressources, notamment pour les activités de sensibilisation ;
• le besoin de matériel pédagogique adapté aux réalités de la population ;
• le développement de nouvelles façons d'intervenir avec la clientèle, notamment l'alphabétisation en milieu de travail ;
• la formation des formateurs ;
• la coordination des efforts, l'échange, la circulation des idées, du matériel ;
• une définition plus précise des orientations du ministère : rôle des coordonnateurs des collèges, lien entre ces derniers et les conseils d'alphabétisation ;
• le besoin de ressources des conseils d'alphabétisation ;
• le besoin d'études de milieu pour préciser les publics-cibles et les stratégies d'intervention ;
• le besoin de matériel de lecture adapté à la réalité acadienne ;
• la nécessité de questionner le bénévolat comme seul mode d'intervention extra-scolaire. On s'interroge notamment au niveau de la continuité des services, de l'impact sur les apprenant-e-s (l'isolement notamment) et de l'énergie qu'il faut investir pour recruter, former et assurer un suivi des tuteurs et tutrices bénévoles ;
• un appui plus significatif à l'association provinciale de la part du gouvernement ;
• le besoin d'une liaison entre les coordonnateurs et coordonnatrices de collèges.

OBSERVATIONS

Il y a donc eu récemment un développement quantitatif significatif en alphabétisation francophone, développement qui s'inscrit tant dans la nouvelle prise de conscience du problème que dans la dualité complète du réseau scolaire. Pourtant, l'effort gouvernemental est loin de suffire face à l'ampleur du problème. Chez les

francophones, on ne rejoint que 1000 personnes[1] alors que la population potentielle est de 66 000.

Il faudra donc penser à un développement quantitatif et qualitatif de l'intervention. Ce développement passe vraisemblablement par l'ajout de crédits supplémentaires mais aussi et surtout par une clarification des enjeux et de la politique actuelle.

Le gouvernement semble avoir choisi le même modèle de développement pour les anglophones et pour les Acadien-ne-s (avec des ressources qui y correspondent). Or, ces derniers sont en butte à des problèmes spécifiques liés à leur réalité : déjà en 1983, le rapport Vienneau le soulignait fortement et recommandait notamment :

Que le ministère de l'Éducation permanente accorde la priorité à la recherche et à l'élaboration de matériel didactique pour les analphabètes francophones (recommandation no. 13, p. 93).

En ce qui concerne les francophones, il faut commencer par mettre sur pied un organisme provincial qui verrait à ce que chaque région francophone organise des conseils d'alphabétisation. Ensuite, les problèmes les plus urgents sont la recherche de matériel didactique adéquat, les sessions de formation, le recrutement, les services de coordonnateurs et, bien sûr, l'obtention de fonds pour mettre en marche ces activités. Dans l'état actuel des choses, les intervenants bénévoles francophones en alphabétisation sont démunis. Donc, le ministère de l'Éducation permanente est prêt à donner son appui afin que le comité francophone provincial en alphabétisation soit formé le plus vite possible. (page 74)

Faute d'appui suffisant, la constitution d'un réseau francophone, jugée urgente en 1983, n'a été réalisée qu'en juin 1988. Sans local, sans permanence et avec un budget plus que minimal, ses moyens d'action demeurent très limités.

Il ne nous appartient pas de définir, bien sûr, les actions que cette association pourrait entreprendre. Soulignons cependant que son développement, sa reconnaissance et un appui plus substantiel du gouvernement provincial nous paraissent fondamentaux pour l'alphabétisation en français non seulement au Nouveau-Brunswick, mais aussi en Acadie et dans tout le Canada francophone. Les expériences, les recherches, le travail au jour le jour des Acadien-ne-s en alphabétisation représentent un acquis important qui pourrait être publié, diffusé et partagé par l'ensemble des intervenant-e-s francophones.

Par ailleurs, une organisation mieux soutenue pourrait, sans contredit, faire progresser les débats, les stratégies d'intervention et les méthodes pédagogiques sur le terrain. Enfin, elle favoriserait l'extension des services indispensables non seulement pour rattraper le *retard* dans le développement des activités, mais aussi pour contribuer au développement d'une pratique originale et propre au milieu acadien.

D'autre part, les collèges communautaires souhaitent aussi une augmentation des échanges et des liaisons et on pourrait définir avec eux une structure permettant de répondre à ce besoin.

On ne peut que s'étonner de la distribution des projets subventionnés dans le cadre de l'entente fédérale-provinciale : en effet, cette entente semble aller à l'encontre des recommandations du rapport Vienneau. Celles-ci nous paraissent donc d'une urgente actualité. Ajoutons enfin, comme le souhaitent les réseaux dans plusieurs autres provinces, qu'un plan d'action plus global et à court terme permettrait certainement un progrès considérable de l'alphabétisation des Acadien-ne-s de la province.

Le gouvernement du Nouveau-Brunswick a eu le mérite de soutenir et de publier la première étude en milieu majoritairement anglophone qui faisait une part égale aux problèmes comme aux initiatives de la minorité francophone. On peut donc espérer que l'application des recommandations de ce rapport soit accélérée.

1. Selon les données fournies par le ministère.

TABLEAU 8

POURCENTAGE DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS NE FRÉQUENTANT PAS L'ÉCOLE À TEMPS PLEIN AYANT MOINS D'UNE NEUVIÈME ANNÉE DE SCOLARITÉ DANS LES PROVINCES DE L'EST SELON LA LANGUE MATERNELLE

	Terre-Neuve	Île-du-Prince-Éd.	Nouvelle-Écosse	Nouveau-Brunswick	Canada
Total					
— moins de 5 ans de scolarité	9,3	3,5	3,3	6,4	4,7
— entre 5 et 8 ans de scolarité	24,0	22,7	18,8	24,4	17,5
total	**33,3**	**26,2**	**22,1**	**30,8**	**22,2**
Anglophone					
— moins de 5 ans de scolarité	9,3	3,1	2,9	3,1	2,0
— entre 5 et 8 ans de scolarité	24,0	21,5	18,3	21,7	12,7
total	**33,3**	**24,6**	**21,2**	**24,8**	**14,7**
Francophone					
— moins de 5 ans de scolarité	10,6	9,5	8,4	12,7	6,4
— entre 5 et 8 ans de scolarité	16,4	40,4	28,4	29,8	23,7
total	**27,0**	**49,9**	**36,8**	**42,5**	**30,1**
Langues autochtones					
— moins de 5 ans de scolarité	28,5	—	10,5	14,0	28,8
— entre 5 et 8 ans de scolarité	40,4	50,0	31,2	28,9	33,4
total	**68,9**	**50,0**	**41,7**	**42,9**	**62,2**
Indiens sans statut					
— moins de 5 ans de scolarité	31,8	10,0	4,0	16,0	21,1
— entre 5 et 8 ans de scolarité	38,6	60,0	22,4	26,0	28,1
total	**70,4**	**70,0**	**26,4**	**42,0**	**49,2**
Autres langues					
— moins de 5 ans de scolarité	5,1	1,5	5,3	5,2	11,3
— entre 5 et 8 ans de scolarité	8,5	23,5	17,6	16,4	25,2
total	**13,6**	**25,0**	**22,9**	**21,6**	**36,5**

Source : Recensement de 1981 fait par Statistique Canada

TABLEAU 9

LA POPULATION DE LANGUE MATERNELLE FRANCOPHONE DANS LES PROVINCES DE L'ATLANTIQUE EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE

	Population totale	Population francophone langue maternelle	% de la population totale
Terre-Neuve	568 345	2 670	0,5
Île-du-Prince-Édouard	119 175	5 920	4,7
Nouvelle-Écosse	873 165	35 810	4,1
Nouveau-Brunswick	709 445	237 570	33,5

Le Québec

Il y a longtemps que le gouvernement connaît les problèmes qui font obstacle au développement de l'alphabétisation au Québec. Des progrès considérables ont été faits au niveau des ressources ; le Québec a développé un modèle original, investi plus que toute autre province et il appuie officiellement des réseaux d'intervention propres au milieu québécois.

Pourtant, d'année en année, de recherches en publications, nous répétons les mêmes choses. Ce qui manque encore, c'est une volonté politique claire, des programmes et des ressources à la mesure des besoins et qui correspondent à la réalité du terrain.

Ainsi pourrions-nous résumer en substance ce que nous ont dit la plupart des intervenant-e-s rencontrés, tant dans le réseau institutionnel que chez les groupes populaires.

C'est dans le climat d'effervescence de la Révolution tranquille et des critiques de ses limites que sont nées les premières expériences d'alphabétisation au Québec. Les premières implications publiques en éducation des adultes vont alors accompagner les grandes réformes du réseau d'éducation pour les jeunes. En 1964, le rapport Ryan (l'actuel ministre de l'Éducation) propose en effet un ensemble de mesures destinées à rejoindre les populations adultes laissées pour compte par un système scolaire auparavant élitiste : le nouveau ministère de l'Éducation crée une division de l'éducation permanente ; des services d'éducation des adultes se mettent sur pied dans la plupart des commissions scolaires pour offrir un ensemble de programmes destinés aux adultes (éducation de base, éducation populaire, formation professionnelle).

Par ailleurs, au milieu des années 60, de nouvelles formes d'organisation populaire se mettent en place pour répondre aux besoins multiples des milieux populaires face aux changements sociaux qui touchent les régions urbaines et rurales : pour de nombreux organismes, le développement social des milieux, l'acquisition de connaissances nouvelles par l'action et l'organisation, la création de services destinés à favoriser l'expression collective des milieux populaires deviennent une priorité. Il s'agit là d'une autre façon de rejoindre les populations les plus *démunies* que les institutions scolaires ne parviennent pas à toucher. Tous les champs de l'activité sociale sont bientôt couverts par des organisations locales, régionales et provinciales pour qui l'éducation ne se limite pas à la scolarisation, mais s'intègre dans un projet social qui interpelle le statu quo et interroge les pratiques éducatives traditionnelles.

L'alphabétisation populaire se développe dans le cadre de cette forme d'éducation par l'auto-organisation. Les centres d'éducation populaire d'une part, les mouvements communautaires au sein des minorités ethniques d'autre part, se rendent compte qu'une partie importante de la population qu'ils rejoignent est analphabète. Inspirés des courants latino-américains (notamment de Paulo Freire), ils développent une intervention de type *conscientisation*. L'alphabétisation demeure toutefois une activité relativement marginale et fragmentaire pendant plusieurs années, tant dans les institutions qu'au niveau de l'éducation populaire. Il faudra attendre les années 80 pour qu'elle devienne une préoccupation plus spécifique et soit reconnue comme un enjeu important.

Le ministère de l'Éducation du Québec publie en 1980 **L'école s'adapte à son milieu.** Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible, premier constat des limites des grandes réformes des années 60, ce document fait aussi le point sur la nécessité d'une action d'envergure en alphabétisation.

Au même moment, les groupes qui interviennent en alphabétisation populaire se réunissent à l'initiative de l'ICÉA, puis dans le cadre d'un séminaire organisé par le ministère de l'Éducation. Ils découvrent à cette occasion la similitude de leurs approches, de leurs préoccupations et de la spécificité de leur intervention en alphabétisation : ils formeront donc le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), qui amorcera une réflexion collective sur le problème, sur le développement de l'intervention, les échanges entre les groupes et la sensibilisation de la population.

L'année 1980 marque donc le véritable début de l'implication gouvernementale dans le dossier de l'alphabétisation, ainsi qu'un élargissement des ressources, des pratiques, de la réflexion et de la sensibilisation du public au problème de l'analphabétisme.

On compte aujourd'hui 71 organismes volontaires et un Regroupement des groupes populaires en alphabétisation ; la plupart des commissions scolaires offrent des activités d'alphabétisation (spécifiquement identifiées et distinctes de la formation de base générale). Une structure régionale et provinciale assure les liaisons, les échanges d'information et le développement de projets pour le réseau des commissions scolaires et les organismes volontaires qui y participent. Enfin, plusieurs ministères et plusieurs institutions publiques ont manifesté leur intérêt pour la question ; des syndicats commencent à amorcer des actions. Tous les grands médias d'information ont fait état, au cours des dernières an-

nées, de l'ampleur du problème et des modes d'intervention en alphabétisation. Récemment, La Presse et Radio-Québec ont préparé des reportages spécifiques sur le sujet.

L'Université du Québec à Montréal a mis sur pied un certificat en alphabétisation ; un ensemble de cours est offert aux formateurs et formatrices actuels ou potentiels ; on peut consulter une série impressionnante de publications (monographies, matériel didactique, réflexions et analyses, comptes rendus d'expériences menées dans d'autres pays) dans un centre de documentation spécialisé ; des réseaux de collaboration, formels ou informels, s'organisent dans plusieurs régions urbaines ou rurales. Le gouvernement québécois a également fait de l'alphabétisation une de ses priorités officielles.

LE CONTEXTE

Pour les francophones, le contexte du Québec est évidemment fort différent de celui que connaissent les francophones des provinces à majorité anglophone. La période de la Révolution tranquille a favorisé le développement d'outils collectifs fondamentaux dont la majorité francophone était privée depuis longtemps : réseaux d'éducation, de communication, de santé ; politiques d'immigration, de développement économique et social, etc. Plus tard, le français sera officiellement reconnu, non sans tumulte, débats et remous, comme l'illustre encore une actualité toute récente.

Il est d'usage d'énumérer longuement tous ces progrès, ces changements institutionnels et ces acquis formels, mais il est plus rare qu'on en souligne les limites, déjà relevées, pourtant, par les mouvements sociaux qui en ont été aussi les acteurs.

Malgré tous ces bouleversements, le profil moyen des Québécois-e-s francophones continue de ressembler à celui des francophones hors Québec, ce qui montre encore une fois à quel point la démocratisation repose sur des enjeux économiques.

Une étude du Conseil économique du Canada révèle en effet qu'en 1961, un unilingue anglophone arrive au deuxième rang dans l'échelle des revenus, alors qu'un unilingue francophone y occupe le sixième rang. À cet égard, les anglophones (unilingues et bilingues) disposent d'un avantage de 39 % sur les francophones unilingues. Les écarts entre les anglophones et les francophones sont encore plus profonds à Montréal qu'à l'extérieur de Montréal.

Si on fait le bilan de la réforme scolaire entreprise dans les années 1960, on note bien sûr des progrès : mais on peut voir aussi que les francophones accusent encore un déficit en matière de scolarisation : plus nombreux à connaître l'échec scolaire avant la fin du secondaire, ils sont moins bien représentés parmi les diplômés universitaires.

Ce que les données révèlent en fait, 25 ans après les grandes réformes modernisatrices qui ont indéniablement transformé le visage du Québec, c'est que la réduction de l'écart entre anglophones et francophones se traduit aussi par l'augmentation des écarts entre francophones et par la polarisation de la pauvreté : une étude du **Conseil de développement social du Québec** indique que la pauvreté s'accroît à Montréal, que les populations plus favorisées ont tendance à s'installer en banlieue et que certaines régions rurales connaissent une situation critique.

La question linguistique reste par ailleurs à l'ordre du jour. Parler de l'assimilation des francophones serait bien sûr un abus de langage, mais on a pu constater que les francophones et plusieurs membres de communautés culturelles ressentent toujours une certaine insécurité provoquée par les reculs sur la loi 101, le poids économique et culturel de l'anglais et le poids démographique total du Québec dans la Confédération.

Si la portée de ces inquiétudes, ainsi que les solutions à apporter, sont loin de faire consensus, on en reconnaît par ailleurs la légitimité jusqu'en Cour suprême du Canada. Il faudrait toutefois s'interroger, au-delà des aspects plus *connus* de cette problématique, sur les possibilités réelles de promotion du français quand une partie aussi importante de la population francophone reste analphabète.

Nous ne reprendrons pas ici la description comparative des services, droits et garanties dont bénéficie la communauté anglophone du Québec : on a largement fait état de sa situation très avantageuse par rapport à celle des francophones de l'extérieur du Québec. Soulignons cependant que les acquis des anglophones ont une nette incidence sur les possibilités mêmes de développer des interventions en alphabétisation : à tout point de vue, les anglophones du Québec vivent dans un contexte qui leur permet un développement de l'alphabétisation sans commune mesure avec ce que connaissent les francophones de l'extérieur du Québec (réseau scolaire complet, sans restriction de nombre, ressources d'éducation des adultes à tous les niveaux du réseau d'éducation (conseils scolaires, collèges et universités), moyens de communication, services sociaux et gouvernementaux, etc.).

Par ailleurs, ce qui distingue très nettement le contexte québécois de celui des autres provinces du Canada, c'est le potentiel d'intervention collective sur les plans éducatif, économique, social et politique pour apporter une solution à long terme au problème de l'analphabétisme chez les francophones.

LA PROBLÉMATIQUE

Selon les données de Statistique Canada :

- 6,2 % des francophones du Québec seraient complètement analphabètes ;
- 23,6 % seraient fonctionnellement analphabètes ;
- pour un total de 29,8 %.

Chez les anglophones, ces proportions sont respectivement de 3,3 % et de 15,3 %, pour un total de 18,6 %.

L'écart entre les francophones et les anglophones est donc considérable quand on sait qu'il existe un réseau scolaire complet en français au Québec. Le taux d'analphabétisme, toutes populations prises en considération, compte parmi les plus élevés au Canada.

Une étude entreprise pour le ministère de l'Éducation du Québec confirme ces deux phénomènes :

Les données selon la langue maternelle témoignent d'un important avantage des anglophones du Québec sur les francophones en matière de scolarisation. [1]

La comparaison avec la situation qui prévaut en Ontario et dans les autres provinces canadiennes montre que le Québec présente un certain retard sur le plan de la scolarisation, mais l'écart tend à s'atténuer considérablement chez les générations plus jeunes. La population québécoise est donc susceptible d'éprouver des besoins éducatifs particulièrement élevés en matière d'éducation des adultes, surtout chez les personnes les moins scolarisées, qui ne sont pas rejointes actuellement par les programmes existants. [2]

Bien sûr, l'analphabétisme ne peut se résumer à la sous-scolarisation mais les données, les études, les publications qui font état du déficit toujours actuel du Québec convergent toutes vers ces mêmes constats. On a vu dans la première partie de la recherche certaines hypothèses d'explication du problème et de ses enjeux. Rappelons brièvement les éléments de réflexion soulevés par les intervenant-e-s à ce sujet.

Le mouvement d'alphabétisation prend son essor après le processus d'affirmation collective de la population du Québec. Ce n'est donc pas par hasard s'il insiste surtout sur les dimensions sociales et économiques du problème et sur l'échec d'une démocratisation de l'éducation basée uniquement sur la mise en place du réseau scolaire. En fait, la problématique de l'alphabétisation fait partie intégrante du bilan critique de la Révolution tranquille.

Au Québec, les analphabètes constituent une main-d'œuvre peu qualifiée, une réserve de travail que le capital utilise au gré des fluctuations du système économique. La grande majorité des analphabètes sont situés parmi les travailleurs-euses non qualifié-e-s, les chômeurs et les chômeuses, les travailleurs et travailleuses occasionnelles, les assistés sociaux. Le tableau 1 confirme que les analphabètes et les sous-scolarisé-e-s se retrouvent massivement au bas de l'échelle économique et sociale, dans les classes ouvrières et populaires (par l'expression classe ouvrière et populaire, nous entendons en plus des ouvriers, les sans-travail ; cette appellation inclut des catégories sociales tels les autochtones, les travailleurs-euses immigré-e-s, les détenus, etc.). [3]

Si, bien sûr, on associe le taux élevé d'analphabétisme, particulièrement chez les personnes âgées, au retard du Québec en matière d'éducation, on fait cependant bien remarquer que c'est un phénomène qui se reproduit, malgré la réforme du système éducatif.

Toutes les statistiques scolaires démontrent que ce sont les enfants des classes populaires qui profitent le moins du système scolaire alors qu'ils se retrouvent en majorité dans les voies allégées et professionnelles qui préparent directement à leur évacuation rapide du système scolaire. Et alors que l'éducation des adultes est censée favoriser le rattrapage, ce sont encore les couches populaires (et parmi elles, les personnes analphabètes et les sous-scolarisés) qui sont les moins présentes au niveau des cours offerts aux adultes. [4]

En cela, l'analphabétisme au Québec est aussi pour le RGPAQ un phénomène qui questionne la démocratisation scolaire et qu'on retrouve dans tous les pays industrialisés.

Si tous peuvent désormais avoir accès à l'éducation, tous ne tirent cependant pas de cette scolarisation les acquis qui leur permettraient de fonctionner normalement dans une société en constante transformation. [5]

1. MAISONNEUVE, D., L'état de la scolarisation de la population québécoise, Ministère de l'Éducation, Québec, 1984, sommaire.
2. Idem.
3. REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC, Mémoire présenté à la CÉFA et au ministère de l'Éducation, 1981, p. 14.
4. RGPAQ, Op. cit., p. 15.
5. RGPAQ, Document de réflexion pour un plan d'action en alphabétisation, 1985, p. 2.

Cette conception de l'analphabétisme, qui associe étroitement ce problème aux conditions de vie en milieu défavorisé et à l'échec partiel d'un système éducatif qui ne tient pas compte de cette réalité, fait aujourd'hui l'objet d'un consensus assez généralisé.

Ainsi, le programme de formation sur mesure publié par l'instance gouvernementale responsable du dossier de l'alphabétisation, souligne que :

Il va de soi aussi que l'analphabétisme est une réalité sociale qui puise ses sources dans un univers économique, politique, culturel et scolaire : il dépasse l'ignorance des rudiments des matières. [1]

Les personnes analphabètes sont confrontées à un ensemble de situations qui les confinent en marge des emplois satisfaisants, des activités sociales et culturelles, des débats sociaux et des discours dominants. Pour l'ensemble des intervenant-e-s au Québec, il est essentiel de tenir compte de toutes ces dimensions de la réalité et d'un contexte où le niveau des exigences ne cesse de monter, autant dans la pratique de l'alphabétisation elle-même que dans les mesures politiques, éducatives, économiques et sociales à prendre pour apporter une solution durable au problème.

En ce sens, alphabétiser, c'est aussi agir pour modifier la situation actuelle.

Au Québec, le débat, les analyses et les réflexions se poursuivent parallèlement au développement des pratiques. On s'intéresse par exemple à la dimension culturelle du phénomène, que l'on relie aux pratiques sociales des milieux populaires (perçues ici comme positives mais dévalorisées socialement) [2]. On approfondit également la réflexion sur les nouvelles formes d'analphabétisme [illegible] l'inscription de plus en massive de jeunes à des activités d'alphabétisation après huit, neuf ou dix années d'école. On souligne enfin que le problème ne se pose pas de façon homogène et que certaines couches de la population sont plus durement touchées : les autochtones et les immigrant-e-s en provenance des pays du Tiers-Monde ; les détenus et les ex-détenus ; les handicapé-e-s physiques longtemps privés d'un accès équivalent à l'éducation ; surtout ceux et celles du milieu populaire ; les personnes souffrant de déficience mentale dont les capacités d'apprentissage ont été jusqu'à maintenant mal reconnues.

Paradoxalement, les écrits sur la situation des personnes analphabètes anglophones restent rares. Il existe aussi, on le sait, certaines couches défavorisées dans la population anglophone (particulièrement dans des régions rurales et certains quartiers populaires de Montréal), mais les associations qui les rejoignent semblent plus silencieuses sur la problématique de l'analphabétisme.

Malgré cette situation très diversifiée, l'ensemble des intervenant-e-s s'entendent sur un dénominateur commun qui conditionne l'analphabétisme, à savoir une situation sociale qui ne peut se réduire à un problème individuel ou à un phénomène marginal.

Réflexions et analyses connaissent donc un développement impressionnant ; mais les besoins dépasent de beaucoup, en revanche, l'état actuel des ressources.

LES PRATIQUES

Les organismes volontaires et les groupes populaires

Soixante et onze groupes volontaires d'alphabétisation sont reconnus et soutenus financièrement par un programme gouvernemental réservé aux groupes d'éducation populaire du Québec. De ce nombre, 35 sont membres actifs du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

Le développement des pratiques actuelles en alphabétisation populaire présente une double caractéristique : un lien d'origine avec le mouvement d'éducation populaire autonome et une expérimentation sur le terrain marquée par des remises en cause successives des approches, ainsi que par des modes d'organisation diversifiés.

Si, dès le départ, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation a proposé des pistes de réflexion et une analyse du problème, il a évité de recommander un modèle unique, une approche pédagogique, une définition univoque de l'alphabétisation populaire. Le programme de financement auquel les groupes ont accès, malgré certaines limites graves, est cependant suffisamment souple pour permettre différentes façons d'organiser l'alphabétisation.

Une recherche-action exhaustive pilotée par le RGPAQ [3] a identifié cinq modèles d'alphabétisation populaire :

1. DESILETS, M., Guide d'intervention sur mesure en formation de base, édition préliminaire, DGÉA, 1987, pp. 10-17.
2. Voir à ce sujet Jean-Paul HAUTECOEUR, *Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec*, dans Alpha '88, Direction générale de la recherche et du développement, Québec, 1988, pp. 203 à 232.
3. DION, C., LACHAPELLE, N., Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) et ses groupes membres, Vol. I et II, 1987.

1° groupes locaux dont l'activité principale est l'alphabétisation et dont la clientèle est multiple : ce sont des groupes populaires locaux qui se sont explicitement formés pour faire de l'alphabétisation populaire et qui s'adressent à toute la population analphabète ;

2° groupes régionaux dont l'activité principale est l'alphabétisation et dont la clientèle est multiple : ces groupes ont les mêmes caractéristiques que les précédents mais interviennent dans plusieurs localités, villes ou villages ;

3° groupes dont l'activité principale est l'alphabétisation et qui s'adressent à une clientèle spécifique, soit d'une part les immigrant-e-s et de l'autre, certains publics-cibles : jeunes et ex-détenus ;

4° groupes à vocations multiples et qui s'adressent à une clientèle hétérogène : ce sont des groupes qui pilotent un ensemble d'activités d'éducation populaire (santé, logement, appui aux assistées sociales et assistés sociaux, etc.) et qui offrent des activités d'alphabétisation à toute la population analphabète ;

5° groupes à vocations multiples qui s'adressent à une clientèle spécifique : ce sont majoritairement des collectifs d'immigrant-e-s qui interviennent sur l'ensemble des problèmes et des besoins des membres de leur communauté (logement, discrimination, développement communautaire, etc.) et qui animent un programme d'alphabétisation dans le cadre de ces activités.

Les groupes populaires d'alphabétisation sont donc en majorité des organismes francophones ou des collectifs d'immigrant-e-s qui, pour la plupart, alphabétisent d'abord dans la langue maternelle de la communauté qu'ils rejoignent, et ensuite en français.

Il existe également d'autres groupes d'alphabétisation financés dans le cadre du même programme gouvernemental ; ils ne font pas, par contre, partie du RGPAQ. Il s'agit par exemple de centres d'éducation populaire qui pilotent une ou deux activités d'alphabétisation. D'autres se définissent comme groupes volontaires ou bénévoles. Les groupes anglophones entrent dans cette dernière catégorie ; ils utilisent pour la plupart la méthode LAUBACH et n'ont que très peu de liens avec les groupes francophones.

Plusieurs raisons expliquent l'absence de ces groupes au Regroupement, comme le manque de ressources ou de personnel, des liens plus privilégiés avec la commission scolaire ou une approche ne se définissant pas comme de l'éducation populaire. On connaît moins bien leurs activités et leurs pratiques. La description qui suit se rapporte donc aux groupes populaires d'alphabétisation membres du Regroupement.

L'alphabétisation populaire est une approche polyvalente en éducation populaire autonome dont la spécificité se retrouve à travers :

1. Sa dimension pédagogique

- *l'alphabétisation populaire favorise la maîtrise des outils essentiels que sont la lecture, l'écriture et le calcul et vise le développement des connaissances générales, fonctionnelles, politiques, sociales et personnelles. Elle fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi et l'appropriation du langage écrit ;*
- *l'alphabétisation populaire est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu est intégré à une démarche de groupe, ce qui permet de développer un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications ;*
- *l'alphabétisation populaire se caractérise par la place qu'occupent les participants-tes à l'intérieur des groupes. Elle se développe par ceux et celles qui sont impliqués-es dans le groupe : les animateurs-trices et les participants-tes ;*
- *l'alphabétisation populaire est en lien avec le milieu de vie. Les horaires, les activités et la vie du groupe sont pensés et développés en fonction des besoins des participants-tes.*

2. Sa dimension politique

- *l'alphabétisation populaire vise l'ensemble de la population et principalement le milieu qui ne contrôle peu ou pas ses conditions de vie ;*
- *l'alphabétisation populaire tend à faire connaître et reconnaître le niveau de langage, la culture et les valeurs des milieux populaires ;*
- *l'alphabétisation populaire favorise une prise de conscience et une connaissance critique du vécu des participants-tes des groupes ainsi que des différentes réalités de la société. Elle favorise, chez les participants-tes, animateurs-trices, le développement d'une conscience sociale et politique en développant des capacités d'analyse critique, de choix d'actions et d'évaluation ;*
- *l'alphabétisation populaire suscite une prise en charge collective du milieu afin d'améliorer les conditions de vie de la population et vise donc, à court, moyen et long terme, la gestion par les participants-tes de leurs espaces social, culturel, politique et économique.*

3. Son implantation sociale

- *l'alphabétisation populaire se préoccupe de la sensibilisation constante du milieu ainsi que de la promotion des droits des personnes analphabètes ;*

• *l'alphabétisation populaire implique l'établissement dans nos milieux des alliances les plus importantes pour répondre aux besoins des personnes analphabètes afin que ces besoins soient intégrés dans un discours plus large sur les personnes défavorisées socialement.*

Groupe populaire d'alphabétisation

Un groupe populaire d'alphabétisation est un groupe dont les membres, de par leur orientation, se donnent pour objectif de faire de l'ALPHABÉTISATION POPULAIRE.

• *Un groupe populaire d'alphabétisation est autonome sur les plans politique, pédagogique et administratif ;*
• *un groupe populaire d'alphabétisation est accessible et implanté dans le milieu ;*
• *un groupe populaire d'alphabétisation a une structure démocratique qui favorise la participation des animateurs-trices ainsi que des participants-tes ;*
• *un groupe populaire d'alphabétisation mène une réflexion globale sur le lien entre l'analphabétisme et les conditions socio-économiques des personnes analphabètes ;*
• *un groupe populaire d'alphabétisation développe des revendications liées à la reconnaissance des groupes populaires et aux droits des personnes analphabètes.* [1]

C'est en mars 1986, après plusieurs années de travail sur le terrain et au terme d'un processus de discussion, d'échange et de réflexion étendu sur un an que les groupes populaires ont précisé leurs orientations et défini leur action, en Congrès d'orientation.

Si cette vision de l'alphabétisation colore l'action des groupes, leurs modes de fonctionnement et leur travail pédagogique, les activités qu'ils offrent demeurent diversifiées.

La plupart des groupes dispensent cependant un éventail intégré d'activités de formation :

— accueil et référence ;
— ateliers d'alphabétisation ;
— ateliers de calcul de base ;
— sensibilisation du milieu ;
— recrutement ;
— évaluation et suivi ;
— perfectionnement des formateurs et formatrices ;
— production de matériel pédagogique.

Les modèles pédagogiques se sont développés selon un double mouvement d'expérimentation pratique et de réflexions théoriques. La quasi-totalité des groupes utilisent du matériel et une approche qu'ils ont eux-mêmes définis. Plusieurs utilisent une pédagogie du projet, axée sur l'acquisition de connaissances par la réalisation de projets collectifs ; la plupart intègrent l'enseignement du code écrit à une démarche thématique, sur un sujet choisi par les participant-e-s. L'expression orale de ces derniers et l'élargissement de leurs connaissances générales font partie du processus d'apprentissage de l'écrit. Au cours des dernières années, les groupes ont concentré leurs efforts sur la systématisation de leur approche pédagogique. Cependant, peu de groupes ont jusqu'à maintenant publié l'ensemble de cette approche. On trouve plutôt une quantité assez impressionnante d'écrits sur l'une ou l'autre des facettes du travail d'alphabétisation. [2]

La plupart des groupes favorisent la création d'une équipe stable de formateurs et formatrices : il s'agit ici de développer une expertise soutenue en alphabétisation, un lien permanent avec les participant-e-s, avec les autres groupes d'alphabétisation et avec le milieu. Le bénévolat est considéré comme un apport complémentaire : participation au Conseil d'administration de l'organisme, implication des gens du quartier ou de la région dans le recrutement, etc.

Les cours (ou ateliers) sont donnés selon des horaires variables (le jour, le soir, à temps plein ou à temps partiel). On regroupe les gens selon l'ampleur des difficultés qu'ils rencontrent dans le code écrit ou en fonction de leurs objectifs d'apprentissage.

Plusieurs groupes ont aussi développé des activités connexes à la maîtrise du code écrit, qui élargissent l'apprentissage réalisé dans les ateliers.

Il s'agit d'activités supportant la démarche d'alphabétisation mais qui sont distinctes des cours proprement dits. Ainsi, il s'agira de publier un journal maison avec les participants-tes, d'organiser une activité théâtre, de traiter de la géographie locale, de présenter des jeux, des vidéos, suivis de discussions, d'organiser des conférences, de mener des projets spéciaux tels que la confection d'un agenda, l'initiation aux micro-ordinateurs, la mise sur pied d'un comité femmes. Ces activités sont menées dans le but d'élargir le champ de l'apprentissage. [3]

1. Résolutions adoptées par le Congrès d'orientation du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec en mars 1986, tiré de : Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et ses groupes membres (Portraits et synthèses). Vol 1 : portrait des groupes et du Regroupement, par C. DION et N. LACHAPELLE, 1987, pp. 140, 141, 142.
2. Voir à ce sujet la série de volumes Alpha du ministère de l'Éducation et la liste des publications des groupes dans la recherche-action du RGPAQ.
3. Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et ses groupes membres, déjà cité.

Tous les groupes ont mis en place des structures pour impliquer les participant-e-s, soit directement dans les conseils d'administration, soit par le biais d'une assemblée générale ou encore par l'intermédiaire de comités de participant-e-s.

Les groupes ont une structure non hiérarchique et il est rare d'y trouver un-e président-e en titre ou un directeur ou une directrice officielle. Les animateurs et animatrices partagent, en plus de l'animation des ateliers d'alphabétisation, l'ensemble des tâches reliées au fonctionnement du centre. Certains groupes ont cependant opté pour une concentration des tâches : la coordination et le secrétariat peuvent être assumés par du personnel à temps plein, ce qui allège la tâche des formateurs et formatrices.

Certains groupes ont également entrepris, outre la formation pédagogique continue des formateurs et formatrices et la production de matériel pédagogique, des projets plus spécifiques de recherche.

Les recherches citées portent sur la création, l'expérimentation et l'organisation du matériel ; sur le développement d'une argumentation théorique en rapport avec les choix pédagogiques et le développement d'un retour critique sur les pratiques ; sur le portrait du quartier, les besoins, sur la création de vidéos de sensibilisation. [1]

Les recherches formelles ont cependant diminué depuis la suppression du budget gouvernemental réservé à cette fin (1984).

Tous les groupes font cependant de la formation continue des formateurs et formatrices (sessions intensives, rencontres d'équipe régulières, sessions spéciales avec personnes spécialisées, etc.). Les échanges entre groupes sont fréquents ; plusieurs offrent, de façon ponctuelle, des sessions de formation aux autres groupes sur un aspect qu'ils ont plus particulièrement approfondi (animation des ateliers de calcul ; intégration des personnes souffrant de déficience mentale ; recrutement et accueil ; évaluation des activités, etc.).

Enfin, les groupes entretiennent des liens permanents avec le milieu sous forme de collaboration, d'échanges de services, de références mutuelles (par exemple une personne analphabète dirigée par un groupe de femmes vers un centre alpha, ou à l'inverse une femme participant à un centre alpha qui est aiguillée vers un groupe qui s'occupe de la violence faite aux femmes) ; bien souvent, ces liens sont le moyen privilégié pour rejoindre les personnes analphabètes. Pour plusieurs groupes, il s'agit aussi d'une pratique de solidarité avec les luttes que mènent les organisations populaires pour l'amélioration des conditions de vie des milieux défavorisés d'où proviennent les personnes analphabètes.

Les relations avec les commissions scolaires varient d'une région à l'autre : dans certains cas, il y a collaboration étroite avec ententes de services ; dans d'autres cas, il s'agit de liens ponctuels et d'échanges d'information ; dans certaines régions, ces rapports sont inexistants. Tous les groupes considèrent que leur projet, leur approche et leurs objectifs sont spécifiques et répondent en priorité aux besoins de personnes qui ne peuvent ou ne veulent pas recourir aux services des institutions scolaires. En ce sens, ils cherchent à développer des rapports d'égal à égal avec la commission scolaire de leur région.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec

Fondé peu de temps après les premières rencontres de groupes populaires en alphabétisation, le Regroupement va jouer un rôle majeur dans le développement des groupes populaires, dans la réflexion et la définition de leurs modes d'intervention et dans la prise de conscience même du problème au Québec.

La première tâche que se donne le Regroupement est la publication d'un mémoire qui fait connaître publiquement l'ampleur du problème, ses causes et conséquences, ainsi que le travail, l'approche et les réalisations des groupes populaires.

Ce mémoire, déposé à l'occasion d'une vaste consultation organisée par le gouvernement sur toute la question de l'éducation des adultes (la CÉFA), propose aussi un ensemble de solutions à court, moyen et long terme dont un grand nombre, d'ailleurs, demeurent toujours d'actualité.

Contrairement à la formule des coalitions, fréquemment employée chez les anglophones, le Regroupement n'est pas une structure de lobby réunissant plusieurs niveaux d'organisations, (associations, milieu de l'entreprise, services sociaux, coalitions d'organismes en alphabétisation, individus, etc.). Il s'agit plutôt d'une structure de représentation des groupes qui font du travail sur le terrain en alphabétisation populaire. C'est l'assemblée générale (où chaque groupe membre délègue deux représentant-e-s) qui détermine les orientations et élit un comité de coordination. Ne peuvent adhérer au Regroupement que les groupes qui offrent des services directs d'alphabétisation à la population.

1. Ibid., p. 66.

Deux personnes permanentes assurent le fonctionnement quotidien de l'organisme ; entre les assemblées générales, c'est le comité de coordination qui voit, de façon collégiale, à l'exécution des mandats convenus en assemblée générale.

Ce nouveau regroupement veut répondre à deux niveaux de besoins. D'une part, il veut favoriser la concertation entre les groupes, assurer une diffusion de l'information, développer les échanges pédagogiques de façon à mieux répondre aux besoins des participants qui fréquentent les groupes. Les approches pédagogiques spécifiques à la réalité québécoise étant très peu développées, les besoins sont multiples et le partage des différentes expérimentations à travers la réflexion collective contribuera au développement d'une approche et d'une pédagogie propres à l'alphabétisation populaire. D'autre part, les groupes considèrent qu'ils ont un message politique à porter, que la lutte contre l'analphabétisme relève des conditions socio-économiques vécues par les populations les plus démunies et ne peut se résumer aux simples activités de formation offertes par les groupes et par les commissions scolaires. Un travail de sensibilisation large auprès de la population s'impose et une reconnaissance politique du problème est aussi essentielle pour favoriser et développer l'accès aux activités d'alphabétisation. Le Regroupement aura donc un rôle politique majeur à remplir. Il devra présenter le problème dans sa globalité et proposer des solutions collectives qui tiennent compte des besoins des personnes analphabètes dans une perspective de transformations sociales. De plus, la lutte pour un financement adéquat des groupes et des activités d'alphabétisation sera aussi toujours au centre du travail du Regroupement tout comme la réflexion sur les causes de l'analphabétisme et les moyens à développer pour favoriser l'accès aux ressources en alphabétisation pour les personnes analphabètes. [1]

Le Regroupement a donc un mandat très large :

- échanges pédagogiques, documentation, liaisons ;
- publications ;
- réflexion et analyse globale ;
- représentation politique ;
- lutte pour le financement ;
- liens avec d'autres organismes ;
- sensibilisation du public.

Très tôt, il devient un interlocuteur sollicité par les médias, le gouvernement, les intervenants sociaux et des organismes de l'extérieur du Québec.

La liste de ses réalisations témoigne de la diversité des mandats que ses membres lui ont confiés.

1981-1982

Mémoire présenté à la Commission d'enquête sur la formation des adultes ;
Organisation d'activités pédagogiques.

1982-1984

Développement des publications ;
Lutte pour le financement des groupes.

1984-1985

Suivi des développements politiques en alphabétisation ;
Organisation d'une Grande Rencontre (la première rencontre majeure réunissant 500 participant-e-s des groupes populaires en alphabétisation, occasion sans précédent de prise de parole, d'échanges, d'ateliers et de plénières ; organisée par un comité formé majoritairement de participant-e-s, avec un processus de consultation des groupes pendant plus d'une année).

1985-1986

Congrès d'orientation :
Pour son 5e anniversaire, le Regroupement organise donc un congrès d'orientation, pour faire le point et « organiser » l'avenir. (...) tous les groupes seront appelés à alimenter le débat et à se questionner sur leurs orientations propres. [2]

Ce congrès sera l'occasion de clarifier les enjeux de l'alphabétisation populaire, de s'entendre sur une vision commune des approches et des perspectives à partir de l'expérience accumulée et de préciser le mandat, le rôle et les priorités du Regroupement.

Les groupes conviendront collectivement que les mandats sont trop larges et que le Regroupement doit mettre la priorité sur la représentation politique, la promotion de l'alphabétisation populaire et des droits des personnes analphabètes.

Depuis ce temps, le Regroupement a concentré ses efforts sur :

- la sensibilisation du public ;
- la poursuite de la réflexion et de l'analyse ;
- la représentation politique ;
- la lutte pour le financement des groupes ;
- les liens avec d'autres organismes québécois ;

1. DION C., LACHAPELLE H., Op. cit., Vol I, p. 123.
2. Idem, p. 140.

— la liaison avec l'extérieur du Québec ;
— l'information et la liaison avec les groupes membres ;
— la préparation de l'Année internationale de l'alphabétisation.

Ce qui n'empêche pas la réalisation de projets spéciaux, conformément aux demandes des groupes. Citons notamment
• la réalisation d'un répertoire bibliographique complet sur l'alphabétisation au Québec ;
• une recherche-action destinée à faire le portrait précis des groupes (et du Regroupement) ;
• un vaste projet destiné à identifier les besoins des groupes en matière de formation des formateurs et formatrices, qui sera l'occasion de définir un programme de formation répondant spécifiquement aux besoins en alphabétisation populaire.

La priorité du Regroupement demeure toutefois la promotion et le développement de l'alphabétisation populaire et des droits des personnes analphabètes.

Les commissions scolaires

La majeure partie des Services d'éducation des adultes offrent, dans les commissions scolaires francophones et les commissions scolaires anglophones, des activités d'alphabétisation (environ 76 commissions sur 80).

Les orientations, les modes d'organisation concrète des activités, les clientèles rejointes, les lieux mêmes où se déroulent les cours, les ateliers, varient considérablement non seulement d'une région à l'autre, mais à l'intérieur d'un même service.

Le leitmotiv des plans d'intervention en alphabétisation des adultes dans toutes les régions du Québec, c'est la « réponse aux besoins » des apprenants, c'est une réponse à la « demande populaire ». Ces besoins sont d'ordres multiples : développement de l'autonomie, engagement social, prise en charge accrue, amélioration de la qualité de vie par le biais de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul. Les orientations andragogiques sont donc fonction des « besoins éducationnels » et des types de « clientèles spécifiques ». [1]

On peut grosso modo définir trois grandes périodes en alphabétisation des adultes dans les commissions scolaires au Québec.

Au cours des **années 60**, des cours d'éducation de base sont donnés, comme dans la plupart des provinces canadiennes, dans le cadre du programme de formation de la main-d'œuvre du gouvernement fédéral (à cette différence près qu'ils sont accessibles, au Québec, en français langue maternelle et en anglais langue maternelle). Il s'agit ici d'une éducation de base qui s'adresse aux personnes qui n'ont pas terminé leur secondaire : l'alphabétisation n'est pas spécifiquement identifiée et définie de façon distincte.

Ces activités seront considérablement réduites quand le gouvernement fédéral se retirera des programmes dispensés aux personnes ayant moins d'une 9e année.

Vers la **fin des années 70**, une certaine reprise des activités s'amorce.

En 1980, un plan d'intervention est lancé dans les commissions scolaires. Suite à un assouplissement des normes de gestion, celles-ci peuvent alors élaborer des projets d'alphabétisation sortant des cadres traditionnels (tant sur le plan du *modèle* qu'au niveau du contenu) des cours de français et de calcul du niveau *base* et *pré-secondaire*.

On se rend compte que 1980 constitue une charnière quand on compare les caractères généraux de la séquence 1980-1984. L'aspect principal qui se dégage des pratiques pour cette période est la grande diversité des pratiques. Alors que certaines commissions scolaires semblent se confiner dans le statu quo du modèle dominant académique et univoque de la période antérieure, dans d'autres commissions scolaires des changements apparaissent : timides pour certaines commissions scolaires, audacieux, parfois même aventureux dans d'autres. Les changements peuvent se manifester au niveau des expérimentations (dans la gestion, les modèles d'intervention, les stratégies de formation, les types de personnel utilisés, etc.) mais aussi au niveau des différences de motivation et d'implication d'une commission scolaire à l'autre. [2]

Plusieurs commissions scolaires adoptent un modèle dit décentralisé (c'est-à-dire où les cours sont offerts dans le milieu) mais en conservant le contrôle du processus décisionnel. Ailleurs, selon une tradition déjà en cours en éducation populaire, on suscite et on appuie la formation de groupes dans le milieu qui deviendront autonomes et prendront leurs propres décisions. Des *tables alpha* se créent, réunissant du personnel des services et des gens du milieu.

Les débats et les échanges se multiplient également sur la pratique même des cours d'alphabétisation. On produit plusieurs publications (méthodes, comptes rendus d'expériences, etc.) et on organise des sessions de forma-

1. BLAIS H., Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec, DGÉA, ministère de l'Éducation, Québec, 1987, p.6.
2. WAGNER, S., GRENIER, P. L'alphabétisation institutionnelle au Québec, aperçu préliminaire, DGÉA-UQAM, 1984, p. 5.

tion dont le contenu, la durée et la forme diffèrent selon les régions. Quelques commissions scolaires ouvrent des centres de documentation. On distingue plusieurs approches qui, de par la diversité de leurs objectifs et de leur lecture du problème, offriront des modèles pédagogiques différents. L'alphabétisation peut être *scolarisante* et viser l'accès au secondaire ; elle peut être fonctionnelle et viser le développement intégral des individus et leur fonctionnement dans la société ; elle peut aussi être conscientisante et viser une prise de conscience des milieux populaires, une promotion de leurs intérêts et un accès au pouvoir ; elle peut, enfin, être communautaire et répondre aux besoins sociaux des adultes en impliquant l'ensemble de la communauté. En fait, tous ces courants sont représentés dans les discussions et les échanges. Sur le terrain, les cours sont en pratique donnés par des formateurs et formatrices engagés à contrat, d'une année à l'autre.

En 1984, le gouvernement publie un énoncé d'orientation qui met la priorité sur l'alphabétisation. Cette politique va se traduire par un développement quantitatif spectaculaire des cours offerts en alphabétisation dans les commissions scolaires. L'enveloppe est ouverte, ce qui signifie que les commissions scolaires ne sont limitées par aucune restriction financière et peuvent offrir autant d'activités qu'elles le désirent.

On assiste alors à la confirmation et à l'élargissement des tendances observées dans la période précédente, avec une plus grande diversité des *clientèles* rejointes et des modes d'organisation des cours.

La croissance et le renforcement des réseaux de liaison permettront également la définition d'un nouveau consensus pédagogique.

Les commissions scolaires francophones travaillent maintenant avec un programme souple et ouvert, le **Guide d'intervention sur mesure en formation de base**. Il ne s'agit pas ici d'une méthode *universelle* et linéaire, mais d'une démarche andragogique qui repose sur l'identification des besoins, la participation des adultes et la prise en compte de leurs situations de vie (un programme semblable est actuellement en expérimentation dans le réseau anglophone et dans une commission scolaire autochtone).

Le réseau de liaison à l'initiative des commissions scolaires

Depuis plusieurs années, les services d'éducation des adultes ont développé des liens avec le milieu. En 1986, ces liens s'officialisent encore plus avec l'octroi d'un budget pour la constitution de tables régionales de concertation ; ce budget est toutefois discrétionnaire et l'initiative relève des commissions scolaires (et non pas de l'un ou l'autre des partenaires impliqués dans le processus).

Ces tables réunissent des formatrices et des formateurs du réseau, le personnel des services en éducation des adultes, et les organismes volontaires intéressés. Il en existe dans chacune des régions administratives du Québec. Ces tables régionales peuvent mettre sur pied des projets de :

- formation des formatrices et formateurs ;
- promotion de l'alphabétisation ;
- activités pour les apprenant-e-s ;
- recherche.

Chaque région développe ses propres priorités, ses projets ainsi que le mode de collaboration privilégié par les partenaires impliqués. Conçue pour coller aux réalités régionales, cette approche provoque par contre certaines disparités de développement d'une région à l'autre.

L'équipe inter-régionale réunit des représentant-e-s de chacune des régions administratives du Québec. Elle a pour objectifs la liaison, l'échange d'information, l'identification des besoins et la formulation de projets spéciaux, et elle pilote plusieurs dossiers dont :

- le perfectionnement des membres des tables ;
- le développement de l'alphabétisation au Québec ;
- la promotion de l'alphabétisation ;
- la définition de projets spéciaux ;
- les liens avec l'extérieur.

L'équipe n'a pas le mandat formel de représenter les formateurs et formatrices, les unités d'alphabétisation locales et régionales ; elle ne se prononce pas publiquement sur les dimensions politiques du dossier de l'alphabétisation.

Cette équipe va donner naissance à deux projets d'envergure : une vaste enquête sur le terrain destinée, pour la première fois, à faire le portrait précis de ce qui se fait en alphabétisation. Après plusieurs années d'expérimentation, de croissance quantitative et d'initiatives nouvelles en matière de modes d'intervention, cette recherche permettra, entre autres, de faire le point sur ce qui se passe au jour le jour dans le réseau des commissions scolaires et d'établir un répertoire complet des outils pédagogiques publiés au Québec.

Cette équipe proposera aussi la mise en œuvre d'un programme provincial en alphabétisation susceptible d'officialiser les consensus et de traduire les nouvelles tendances en alphabétisation institutionnelle au Québec. L'instance gouvernementale responsable du dossier (la Direction générale de l'éducation des adultes) acceptera d'amorcer le processus et formera une équipe d'intervenant-e-s francophones (de même qu'une équipe anglophone) pour concevoir et appliquer le programme.

Formulé et expérimenté dans quelques commissions scolaires, celui-ci donnera lieu à l'échelle de la province à une grande tournée de toutes les commissions scolaires et des organismes volontaires intéressés. Cette tournée est l'occasion d'informer les intervenant-e-s mais aussi de recueillir leurs commentaires et de prendre note de leurs attentes. Les responsables de ce programme ont pu constater l'existence d'un concensus très net sur les grandes orientations pédagogiques en alphabétisation.

La formation en alphabétisation est fortement liée aux caractères spécifiques des adultes qui s'inscrivent à cette formation : l'habitude d'un certain isolement, la crainte de nouveaux échecs, la peur de l'école, le manque de confiance en soi et dans les autres, un blocage émotif souvent sérieux.

L'ensemble de la formation, à savoir la démarche et le contenu d'apprentissage, l'environnement éducatif, doit absolument tenir compte de ces éléments. Pour répondre à cette exigence, l'approche de formation est fondamentalement une approche andragogique qui s'enracine, d'abord et avant tout, dans les situations de vie des adultes desquelles émergent un ensemble de besoins d'apprentissage qui ne sont pas cloisonnés les uns par rapport aux autres. La formation en alphabétisation est donc attentive au développement intégral de la personne. Elle ouvre les voies de l'autonomie responsable et de la formation continue : ***apprendre à apprendre.*** [1]

C'est donc cette approche qui semble caractériser à l'heure actuelle l'alphabétisation en institution scolaire au Québec.

LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE

Au Québec, c'est le ministère de l'Éducation qui est responsable de la politique en matière d'alphabétisation. Depuis 1984, un comité interministériel, responsable de toute l'éducation des adultes, coordonne également les efforts gouvernementaux liés à l'alphabétisation.

Pour l'essentiel, la politique actuelle s'appuie sur le développement de deux réseaux : les services d'éducation des adultes dans les commissions scolaires et les organismes volontaires reconnus officiellement par la Direction générale de l'éducation des adultes (DGÉA).

Le développement des politiques du gouvernement du Québec en alphabétisation a connu quatre étapes importantes.

1964-1978 :

C'est en 1964 que s'amorcent les premières interventions publiques en éducation des adultes au Québec avec la mise en place d'une structure gouvernementale et la création de services dans les commissions scolaires. D'autres mesures viendront successivement compléter un ensemble d'interventions en éducation, formelles ou non, institutionnelles ou non gouvernementales. On parle très peu à l'époque d'alphabétisation proprement dite et, là comme ailleurs, on considère l'éducation de base comme la solution pour ceux et celles qui n'ont pas pu profiter du système public (les personnes plus âgées, les immigrant-e-s, etc.).

La formation de groupes populaires et les pressions qu'ils vont exercer, les initiatives concertées et l'élargissement des conceptions de l'éducation des adultes incitent également le gouvernement à mettre en place un programme de financement de l'éducation populaire autonome (dont l'alphabétisation).

1978-1984 :

La première initiative gouvernementale spécifiquement reliée à l'alphabétisation est provoquée par des intervenant-e-s sur le terrain et des fonctionnaires du ministère de l'Éducation intéressés par cette question. Un colloque provincial aura lieu en 1978, marquant le début d'une reprise des activités dans les commissions scolaires et les groupes populaires.

Au cours de cette période, le ministère se lance aussi dans une vaste entreprise de révision de tous les programmes, mesures et ressources en éducation des adultes. La Commission d'enquête sur la formation des adultes (CÉFA) recevra des dizaines de mémoires et mènera un travail de recherche et d'enquête impressionnant : son rapport, **Apprendre, une action volontaire et responsable**, constitue un point de repère important pour tous les réseaux impliqués en éducation des adultes au Québec.

Dans sa version préliminaire, le rapport de la commission ne fait aucune mention du problème de l'analphabétisme au Québec. C'est le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, tout juste créé, qui signale cette lacune et demande de participer à la consultation entreprise par la CÉFA. Il dépose alors son mémoire qui trouvera un écho favorable devant la commission. Celle-ci conclut en effet :

Le Québec n'a jamais connu une mobilisation générale en matière d'alphabétisation. Le problème de la forma-

1. DESILETS, M., Guide d'intervention sur mesure en formation de base, 1 : présentation, orientations préalables, Québec, édition préliminaire, 1987, p. 28.

tion de base est, nous l'avons vu, trop complexe et multiforme pour que l'on puisse croire qu'une campagne axée sur les apprentissages de base, fut-elle bien orchestrée et soutenue, puisse en venir à bout. D'où notre choix d'une « mission » dans le domaine de la formation de base plutôt qu'une campagne. (...) Cela n'exclut pas une campagne d'alphabétisation, celle-ci n'étant pas la panacée. (...) Pour ce faire, la vaste mission portant sur la formation de base sera l'occasion d'articuler l'alphabétisation à la formation de base, et celle-ci à la formation générale. (...) La campagne d'alphabétisation se voit aussi comme un moyen privilégié pour que les adultes prennent en charge et contrôlent leur processus de formation. Pour ce faire, la campagne devra s'enraciner à la base et à partir des organisations qui ont un lien organique avec les adultes intéressés.

(...) Dans l'ensemble, la Commission considère que la campagne doit être l'occasion de développer des alternatives indépendantes et complémentaires avec les structures scolaires actuelles, lesquelles alternatives supporteraient la majorité (en volume et en coûts) des activités d'alphabétisation et de formation de base au Québec. [1]

Le gouvernement s'engage alors à donner suite dans les mois qui suivent à ce rapport publié en 1982. Pourtant, rien n'arrive dans ce sens, ni plan d'action global en alphabétisation, ni politique d'ensemble en éducation des adultes. Le gouvernement semble opter pour l'adoption d'une série de mesures dans différents champs de l'éducation des adultes (formation professionnelle, programmes destinés aux femmes, programmes destinés aux immigrant-e-s, etc.).

La même optique prévaut en alphabétisation. En fait, l'orientation gouvernementale était déjà définie en pratique dès 1980. Cette année-là, un plan d'intervention est lancé dans les commissions scolaires : l'alphabétisation devient alors une pratique spécifique, distincte de la formation de base en général. Les ressources s'accroissent de façon continue. La Direction générale de l'éducation des adultes met en place de nouvelles mesures : création d'une équipe d'aide au développement, mise en place d'un programme de recherches (qui donnera lieu à la publication d'une série Alpha, contenant monographies et analyse de fond), avec un chercheur responsable d'alimenter la réflexion, de susciter et de colliger les collaborations, ainsi que de superviser un programme destiné à la recherche-expérimentation sur le terrain. Une commission scolaire se voit confier le mandat de publier un bulletin de liaison.

Les groupes populaires, quant à eux, sont toujours régis par le programme d'aide aux organismes volontaires, conçu pour soutenir des activités de formation en milieu populaire. Le financement est minime et les pressions des groupes et du RGPAQ amènent le gouvernement à doubler les subventions en 1982 ; cette année-là, le programme de recherche devient aussi accessible pour la première fois aux groupes populaires et le RGPAQ finit par être reconnu et reçoit ses premières subventions. En 1981, on comptait treize groupes populaires d'alphabétisation. En 1982, ils sont déjà 17 pour grimper à 30 l'année suivante ; mais le ministère impose alors un moratoire et aucun nouveau groupe ne peut obtenir de financement. Il faudra attendre 1984 pour que ce moratoire soit temporairement levé.

1984-1988 :

En 1984, le gouvernement du Québec publie, comme nous l'avons vu, un énoncé de politique en éducation des adultes, attendu depuis la publication du rapport de la Commission Jean. Cet énoncé annonce un ensemble de mesures destinées à accroître l'accès à l'éducation pour tous les adultes du Québec, mais ne prévoit ni plan d'action, ni campagne, ni politique globale. Dans cet ensemble de mesures, le gouvernement fait de l'alphabétisation une priorité.

L'alphabétisation constitue le noyau irréductible de cette formation de base. Ne pas savoir lire, écrire, compter, c'est être condamné à rester confiné aux marges de la vie quotidienne. [2]

La première priorité (des activités d'éducation populaire dispensées dans les institutions et dans le secteur des associations autonomes) concerne l'alphabétisation de ceux et celles qui ont une maîtrise insuffisante de la lecture, de l'écriture, du calcul et de l'expression en langue maternelle. (...) Le programme d'alphabétisation devra mettre à contribution les ressources éducatives des deux secteurs, public et autonome, d'éducation populaire. [3]

L'énoncé de politique ne précise pas par quelles modalités se traduiront ces orientations et cette priorité mais le gouvernement applique plusieurs mesures pour y donner suite, [illegible] une augmentation considérable des ressources :

- un budget illimité permet aux commissions scolaires d'offrir autant de cours qu'elles le désirent. En 1985-1986, le budget alloué aux commissions scolaires atteint 13 000 000 $;

1. COMMISSION D'ÉTUDE SUR LA FORMATION DES ADULTES, *Apprendre : une action volontaire et responsable, Énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, Montréal, 1982, pp. 100-101-102.
2. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*, 1984, p. 11.
3. Idem, p. 23.

• des mesures de rattrapage scolaire sont adoptées. Les jeunes assisté-e-s sociaux voient leurs prestations d'aide sociale augmenter à condition de s'inscrire à temps plein dans un programme d'alphabétisation. Dès lors, le nombre d'inscriptions dans les commissions scolaires s'accroît régulièrement ; de nombreux jeunes quittent par contre, souvent à regret, le groupe populaire où ils étaient inscrits, puisque cette mesure ne concerne que les cours donnés par les commissions scolaires.

La priorité gouvernementale à l'alphabétisation a aussi des retombées pour les groupes populaires. Une enveloppe spéciale et réservée, destinée à l'alphabétisation, est prévue dans le budget destiné à tous les groupes d'éducation populaire.

En peu de temps, l'alphabétisation populaire connaît un essor important. Au terme de la première année, les groupes passent de 30 à 70, le budget total de 450 000 à 1,2 million de dollars. Cette croissance se traduit aussi au niveau du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation, qui voit le nombre de ses membres doubler en une seule année. L'année suivante, le ministère rétablit cependant le moratoire, bloquant le financement de nouveaux projets, ce qui freine fortement la croissance du réseau populaire. À partir de là, l'enveloppe budgétaire à laquelle les groupes ont accès va demeurer sensiblement la même. Certains groupes peuvent bénéficier cependant, sous réserve d'une entente négociée et en vertu de modalités discrétionnaires, d'un financement ponctuel de la part des commissions scolaires. D'une région à l'autre, la situation varie donc considérablement.

Aucune mesure spécifique de sensibilisation du public ou portant sur des programmes de recherche ou d'implication des partenaires sociaux n'est annoncée dans le cadre de cette priorité. Paradoxalement, cette croissance des ressources directes s'accompagne de restrictions au développement : suppression de l'équipe d'aide pédagogique ; annulation du programme de recherche-expérimentation. Seul le poste de chercheur est maintenu au ministère.

Les ressources existantes (centre de documentation, sensibilisation des intervenants sociaux, des médias, initiatives en milieu de travail, certificat à l'UQAM, etc.) sont le fait d'initiatives provenant du milieu ; leur financement est obtenu à la pièce et ne fait pas partie d'un programme en alphabétisation. Les conférences, séminaires, échanges bénéficient d'un soutien indirect (dans le cadre du financement du RGPAQ ou des tables régionales). Les organisateurs et organisatrices doivent, dans les autres cas, solliciter des fonds auprès de différentes instances gouvernementales ou non gouvernementales.

De 1986 à nos jours :

En 1986, le gouvernement québécois amorce un processus de consolidation de ses interventions. À la demande du comité inter-ministériel responsable de la politique en éducation des adultes, il forme une équipe pour faire le point sur le problème, examiner les différentes mesures en place et proposer un plan d'action global en alphabétisation. Au même moment, la Direction responsable du dossier au ministère de l'Éducation décide de financer deux études exhaustives et détaillées sur les pratiques, les modèles organisationnels, les *clientèles* et les outils pédagogiques utilisés tant dans le réseau des commissions scolaires et des organismes volontaires que chez les groupes populaires membres du Regroupement.

De nouveaux budgets sont accordés pour les réseaux d'alphabétisation provincial et régionaux formés à l'initiative des commissions scolaires. La demande d'un programme-cadre formulée par le réseau des commissions scolaires est acceptée : la préparation, l'expérimentation et la révision du guide de formation sur mesure reçoit l'aval de la Direction générale de l'éducation des adultes.

L'approche privilégiée par le comité interministériel se veut beaucoup plus globale que la simple révision des pratiques en cours : il s'agit en effet de définir le problème de l'analphabétisme et d'en saisir toutes les implications, d'examiner les ressources actuelles et potentielles, de cerner les limites de l'action gouvernementale telle que définie jusqu'à maintenant, de brosser un tour d'horizon des initiatives, actuelles ou potentielles, des différents ministères concernés et de proposer une stratégie articulée de développement.

Le financement des groupes populaires sera lui aussi révisé : le ministère accède à la demande des groupes populaires et revoit les mécanismes régissant leur financement. Enfin, de nouveaux projets sont prévus dans le cadre de l'Année internationale de l'alphabétisation.

Plusieurs organismes, intervenant-e-s, individus et partenaires ont été consultés au cours des premières étapes de ce processus. Il semble bien que cette démarche ait connu par la suite une certain ralentissement. La responsabilité en a été confiée au ministère de l'Éducation et, à ce jour, le plan d'action attendu n'a toujours pas été rendu public et aucune nouvelle forme de consultation n'a été annoncée.

Déjà, certains ministères et institutions gouvernementales ont pris des initiatives reliées à l'alphabétisation :
• L'Office de protection du consommateur a réalisé des documents d'information visuels, conçus pour rejoindre, entre autres, la population peu alphabétisée ;
• Le ministère des Communications est en train de réviser ses formulaires (aide sociale, demande d'emploi, do-

cuments de la Régie du logement, de la Commission de la santé et de la sécurité au travail, etc.) pour les rendre plus accessibles ;

• La Régie de l'assurance automobile du Québec a prévu des examens oraux pour permettre aux personnes analphabètes d'obtenir leur permis de conduire ;

• Le ministère du Solliciteur général favorise l'offre de cours d'alphabétisation dans les centres de détention du Québec.

Dans l'ensemble, les mesures gouvernementales s'adressent aux francophones et aux anglophones, en fonction de leur langue maternelle et dans le cadre des organismes gérés par les deux communautés (anglophone et francophone).

Les anglophones constituent le seul groupe qui dispose d'un mécanisme de représentation et de liaison : une table de concertation provinciale (avec budget) réunit les formateurs et formatrices et le personnel des commissions scolaires et des groupes volontaires anglophones. Celle-ci peut donc amorcer des projets, faire le travail de liaison, d'échanges d'informations, etc., en fonction des modèles adoptés dans la communauté anglophone.

Une équipe anglophone a travaillé à la réalisation du guide de formation sur mesure ; celui-ci sera expérimenté dans plusieurs commissions scolaires anglophones et révisé en conséquence.

Aucun mécanisme spécifique de représentation et de liaison n'a été prévu pour les immigrant-e-s : les seules activités d'alphabétisation conçues et gérées par les communautés culturelles sont le fait des groupes populaires. L'appui à l'alphabétisation en langue maternelle se limite au financement de ces organismes. Le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration a mis sur pied un programme de francisation, qui comporte un volet d'alphabétisation. Ce programme ne finance que la portion *alphabétisation en français* des activités.

Il n'existe ni programme ni ressource spécifique à l'intention des populations autochtones. On prévoit par contre l'expérimentation d'un programme de formation en collaboration avec une commission scolaire.

LES PRÉOCCUPATIONS, LES ATTENTES ET LES BESOINS

L'expérience accumulée en alphabétisation au Québec, la mise en place de ressources, les efforts de sensibilisation dans le milieu, l'échange et la diffusion des réflexions ont évidemment fait ressortir des besoins nouveaux, des préoccupations et des attentes générées par la pratique. Sensibiliser le milieu, ouvrir des classes, développer des groupes populaires, travailler régulièrement avec la population analphabète, favoriser l'expression de celle-ci, c'est aussi ouvrir la porte à l'expression de besoins, découvrir des aspects du problème qu'on avait sous-estimés, d'autant plus qu'on travaille ici avec des populations peu rejointes — et rarement écoutées — auparavant.

Dans les milieux de l'alphabétisation, on souligne fortement que les personnes analphabètes ont des besoins multiples en matière de logements financièrement abordables, de connaissance de leurs droits, d'information sur les services gouvernementaux et sociaux, de suivi de l'éducation de leur enfants, sans parler du casse-tête que représente la gestion d'un budget quand les dépenses les plus élémentaires excèdent presque toujours le revenu.

Les personnes analphabètes s'expriment de plus en plus : dans les salles de cours, au sein des groupes populaires, dans le Regroupement et dans le cadre d'activités publiques de sensibilisation. C'est sans doute ce qui explique la place qu'occupe pour les intervenant-e-s de tous les réseaux, la question du droit des personnes analphabètes non seulement à des activités d'alphabétisation, mais aussi à une place véritable dans la société.

On constate aussi que le contexte socio-économique, les politiques sociales et les nouvelles tendances ont un impact direct sur les possibilités réelles d'alphabétisation. On pense par exemple aux nouvelles formes de la pauvreté (croissance de la population des sans-abri ; augmentation de l'itinérance chez les jeunes), et aux politiques sociales restrictives (désinstitutionnalisation des personnes psychiatrisées sans réseaux d'appui suffisants à l'extérieur, personnes qui seront souvent référées aux groupes d'alphabétisation par des services sociaux débordés, sans évaluation approfondie des ressources dont elles auraient besoin ; harcèlement des personnes bénéficiaires de l'aide sociale, qui augmente leur niveau de stress et fait obstacle à un apprentissage *serein* ; multiplication des complications à l'assurance-chômage ; travail au noir sans sécurité d'emploi, lié à la conjoncture économique précaire, etc.).

Toutes ces réalités se manifestent concrètement et quotidiennement en alphabétisation, ce qui pousse les intervenant-e-s à aborder les problèmes dans leur globalité, seul moyen d'envisager des solutions durables au problème de l'analphabétisme.

Toutes les réflexions et les préoccupations convergent aujourd'hui vers une vision d'ensemble du problème et vers la mise en place d'un plan d'action intervenant à différents niveaux (ressources éducatives, politiques sociales, information, etc.) tant dans le réseau des commissions scolaires et dans les groupes populaires qu'au niveau des instances gouvernementales.

Les préoccupations, les attentes et les besoins varient cependant dans les différents réseaux.

Dans les commissions scolaires :

Les commissions scolaires bénéficient d'une enveloppe budgétaire ouverte pour les services directs à la population analphabète. Les préoccupations des intervenant-e-s ne portent donc pas sur cet aspect de la question. Les problèmes évoqués portent plutôt sur l'organisation des activités, la reconnaissance de tous les aspects de la démarche d'alphabétisation, le développement qualitatif des activités et les besoins des personnes analphabètes.

Le réseau d'alphabétisation en milieu scolaire se dirige de plus en plus, on l'a vu, vers une pratique d'alphabétisation tenant compte des situations de vie, favorisant la participation active des adultes et stimulant le développement individuel et social des personnes analphabètes. La tournée de toutes les commissions scolaires, effectuée lors de l'implantation du nouveau programme en alphabétisation, a cependant fait ressortir un écart profond entre ces orientations, généralement partagées par les formatrices et formateurs et par le personnel pédagogique des services, et leurs possibilités réelles de mise en application :

• les mécanismes de gestion, complexes et *indépendants* de la pédagogie, entravent souvent la réalisation des activités que suppose une telle orientation. Dans plusieurs endroits, on ne reconnaît pas le suivi individuel, les activités collectives en dehors des heures de cours, la période préparatoire à l'alphabétisation (accueil, évaluation individuelle, identification des besoins, etc.) comme partie prenante des activités d'alphabétisation ; les démarches pour obtenir leur financement sont complexes et essoufflantes ;

• les conditions de travail des formatrices et formateurs ne favorisent pas une démarche continue, suivie et globale en alphabétisation. Engagés à la dernière minute, rémunérés à l'heure, sans reconnaissance officielle ni lien d'emploi, les formatrices et formateurs peuvent perdre leur emploi au beau milieu d'une session, et n'ont pas droit à cette sécurité minimale qui leur permettrait d'aborder leur travail dans une perspective de continuité ;

• la grande hétérogénéité des groupes et de leurs besoins rend cette approche beaucoup plus difficile : il n'est pas rare de retrouver dans une même classe des adultes complètement analphabètes ayant à peine fréquenté l'école, des immigrant-e-s scolarisés et alphabétisés dans leur langue maternelle, avec des jeunes à peine sortis de l'école et marqués par leur échec scolaire.

Les intervenant-e-s souhaitent donc une clarification et une amélioration des mesures actuelles :

• reconnaissance du bien-fondé de toutes les étapes de l'alphabétisation ; information et formation des gestionnaires des services pour faciliter la mise en place de mécanismes souples de financement des services ; reconnaissance plus effective, entre autres choses, des activités de sensibilisation, de recrutement et d'accueil, de pré-alphabétisation et de suivi individuel ;

• amélioration des conditions de travail des formatrices et formateurs, reconnaissance de leur travail ;

• clarification des publics-cibles et des objectifs d'apprentissage adaptés
  — entre l'alphabétisation et le pré-secondaire,
  — pour les populations immigrantes,
  — pour les populations qui ont des difficultés majeures d'apprentissage (qui souffrent de déficience mentale par exemple) ;

• simplification du cheminement administratif des cours offerts (sigiaison).

On souhaite aussi un développement pédagogique plus soutenu (formation régulière des formatrices et formateurs adaptée à la réalité sur le terrain ; production de matériel pédagogique, etc.)

Enfin, les intervenant-e-s s'interrogent aussi sur la place qui est faite aux personnes analphabètes dans notre société. On exige aujourd'hui une scolarité disproportionnée par rapport aux exigences réelles des emplois. Dans la plupart des emplois, l'exigence du Secondaire V ne se justifie pas et décourage les personnes analphabètes. Pour la plupart d'entre elles, la perspective de s'alphabétiser et de terminer ne serait-ce que le Secondaire V reste très lointaine ; surtout quand cet effort, mené sans grand soutien et souvent à temps partiel, le soir après une journée de travail éreintante, ne leur garantit pas l'accès à un emploi satisfaisant et décemment rémunéré. Il faudrait donc assouplir les programmes de formation de base et favoriser l'accès des personnes analphabètes à des emplois en réduisant les exigences. Enfin, il faudrait tenir compte, dans tous les aspects de la vie sociale, économique et politique, de l'existence et des droits des personnes analphabètes (information vulgarisée, exercice du droit de vote facilité, amélioration des services sociaux, etc.). Toutes ces mesures nécessiteraient de la part du gouvernement et du milieu une implication beaucoup plus large qui ne se réduise pas à la simple mise en place de ressources. À cet égard, les intervenant-e-s soulignent que ces problèmes et les pistes de solution sont connus depuis longtemps et que seule une volonté politique plus claire pourrait améliorer la situation actuelle.

Dans les groupes populaires :

Les préoccupations des groupes populaires en alphabétisation sont, elles aussi, connues depuis longtemps. Déjà en 1981, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec faisait valoir la nécessité d'une politique d'ensemble articulée, à court, moyen et long terme, pour rejoindre la population analphabète et garantir son droit à une alphabétisation correspondant à ses besoins.

La situation concrète des groupes populaires demeure très précaire : depuis plusieurs années déjà, les groupes

soulignent les problèmes reliés au programme de financement auquel ils ont accès.

La priorité à l'alphabétisation annoncée par le gouvernement du Québec et la reconnaissance des groupes populaires d'alphabétisation s'est traduite par des progrès réels, mais encore trop limités. Contrairement à ce qui se passe dans le réseau scolaire, les budgets consacrés spécifiquement à l'alphabétisation populaire n'ont pas connu une croissance illimitée. Le budget total de 1,2 million de dollars est resté, depuis 1984, relativement stable et a surtout permis la création de nouveaux groupes. On sait qu'en 1985, le ministère a rétabli le moratoire bloquant l'accès du programme de financement aux nouveaux groupes. On ne prévoit pas, pour l'année qui vient, lever ce moratoire et permettre ainsi l'implantation de groupes qui desserviraient les régions où les populations-cibles sont privées de ces services.

Pour la plupart des groupes, le budget actuel reste insuffisant. Il leur faut dépenser énormément d'énergie pour trouver des sources de financement complémentaires. Le financement est annuel et le programme ne prévoit pas de garanties statutaires : d'une année à l'autre, les groupes ne sont pas assurés de recevoir une subvention et ignorent le montant auquel ils auront accès. Cette insécurité a des répercussions bien concrètes sur la planification des activités, l'embauche de personnel, le nombre d'ateliers qu'on pourra ouvrir, etc. D'autant plus que chaque année, les groupes reçoivent leur subvention longtemps après la reprise des activités.

Pour les intervenant-e-s des groupes populaires, c'est en fait l'ensemble du programme de financement qui ne correspond ni à la réalité des activités d'alphabétisation, ni aux besoins financiers des groupes. Conçu comme source complémentaire de financement, le programme OVEP vise à soutenir des activités éducatives en milieu populaire et suppose donc que les groupes ont accès à d'autres sources stables de financement pour assurer leur fonctionnement régulier. Or, les groupes populaires d'alphabétisation n'ont pas accès à d'autres sources de financement. Par ailleurs, leurs besoins ne cessent de croître et comprennent aussi, pour la plupart d'entre eux, l'ensemble de leur fonctionnement. C'est pourquoi les groupes d'alphabétisation ont revendiqué un programme de financement spécifique à l'alphabétisation populaire, qui subventionne l'ensemble de leurs activités et réalisations, sans diminuer pour autant les montants accordés aux autres groupes d'éducation populaire (santé, logement, travail, etc.).

Cette revendication, formulée conjointement avec les représentant-e-s des autres organismes d'éducation populaire, a donné lieu à un accord de principe de la part de l'instance gouvernementale responsable du programme. À cette occasion, les groupes ont également décidé de redéfinir leurs priorités, leurs modèles organisationnels et l'affectation des fonds. Cet exercice de clarification des objectifs et du fonctionnement, auquel chacun des groupes en alphabétisation populaire a participé, a permis au Regroupement de proposer un programme qui englobe les différents aspects de l'intervention en alphabétisation populaire et qui reflète les priorités des groupes.

Les négociations se poursuivent et on ignore les résultats de ces démarches. On sait cependant que si le gouvernement a accepté le principe d'un programme de financement spécifique pour l'alphabétisation populaire, il ne compte pas y injecter de fonds supplémentaires significatifs. Les groupes risquent donc de se retrouver avec des modalités de financement respectant leur façon de faire mais sans les sommes nécessaires.

Ils réclament donc que ce nouveau programme soit aussi l'occasion de rééquilibrer les budgets versés aux commissions scolaires et les montants accordés à l'alphabétisation populaire. Ils rappellent que le gouvernement du Québec connaît et reconnaît leur travail et leur expertise puisqu'il évoque souvent l'originalité et la pertinence de leurs pratiques. Cette reconnaissance devrait donc se traduire par un soutien financier en conséquence.

Les intervenant-e-s signalent aussi des besoins importants en recherche et formation. Depuis plusieurs années, on l'a vu, les groupes se sont donné des outils de formation pour assurer une alphabétisation véritablement populaire.

On préfère nettement l'autoformation et la formation continue à un programme de formation conçu et formulé de l'extérieur. Une subvention accordée dans le cadre du programme fédéral permet un développement en ce sens : le Regroupement mène depuis un an une enquête exhaustive auprès de ses groupes membres pour déterminer les besoins de formation des formateurs et formatrices, tant en pédagogie que sur l'ensemble des activités reliées à l'alphabétisation (animation, suivi, évaluation, etc.).

La recherche, par ailleurs, reste un problème majeur : les groupes populaires d'alphabétisation n'ont accès à aucun budget de recherche-expérimentation. Certes, personne n'attend plus de recette miracle universelle en alphabétisation, mais on souhaite par ailleurs approfondir, à partir de l'expertise accumulée, un certain nombre de questions théoriques et pratiques importantes.

Plus globalement, c'est le développement de l'alphabétisation populaire et des droits des personnes analphabètes qui préoccupe les intervenant-e-s.

• Il faudrait rendre l'alphabétisation plus accessible dans les milieux de vie et dans ce sens, on pourrait élargir les lieux d'interventions : le mouvement syndical, les groupes de femmes, de jeunes, pourraient être mis à contribution et offrir, sur place et avec des interve-

nant-e-s des milieux concernés, des activités qui répondent aux réalités de plusieurs groupes sociaux différents, à condition de bénéficier de l'appui nécessaire.
• L'existence de ressources ne signifie pas que les gens ont accès à ces ressources : bien des participant-e-s doivent quitter leurs ateliers pour retourner sur le marché du travail, et plus particulièrement les femmes : la pauvreté et la responsabilité de la garde des enfants, souvent assumée en totalité, constituent un obstacle réel qui les empêche même de s'inscrire aux ateliers ; en région, c'est l'insuffisance des moyens de transport qui pose problème. Encourager l'alphabétisation signifierait donc développer des mesures et des ressources facilitant l'accès aux ateliers : congé-éducation pour les travailleurs et travailleuses ; frais de gardiennage, allocations de soutien pour le transport et l'achat de matériel didactique, etc.

Les groupes souhaitent à cet égard une véritable politique d'accès plutôt que l'adoption de mesures à la pièce. On s'interroge entre autres sur les mesures de rattrapage scolaire destinées aux jeunes bénéficiaires de l'aide sociale. Ce programme assure aux jeunes qui s'inscrivent dans les commissions scolaires une majoration de prestations déjà très inférieures à un seuil minimal acceptable. Un jeune qui s'inscrit touche donc 417 $ par mois plutôt que 195 $, s'il ne vit pas chez ses parents. À l'évidence, il ne s'agit pas ici d'un choix mais plutôt d'une contrainte de survie. Cette optique se confirme d'ailleurs dans les orientations actuelles du programme d'aide sociale du gouvernement québécois. Les groupes populaires prônent pour leur part une véritable politique d'accès et d'encouragement, exempte de ce type de contrainte qui pose non seulement un problème d'ordre démocratique, mais également un problème pédagogique majeur. On estime aussi que les adultes devraient pouvoir choisir le lieu de leur formation, pour l'instant nécessairement limité aux commissions scolaires.

On s'inquiète d'ailleurs de l'apparition d'une tendance à la culpabilisation des personnes analphabètes et de certaines pressions exercées sur elles. Pour les groupes populaires et le Regroupement, il est important de ne pas accroître la gêne et la culpabilité déjà ressenties par les adultes analphabètes et d'adopter, d'une part, des mesures incitatives adaptées aux besoins et d'autre part, des mesures sociales, économiques et politiques respectueuses de la réalité vécue par ces adultes : programmes d'information accessibles, simplification des formulaires gouvernementaux, amélioration des conditions de vie des milieux populaires.

C'est en ce sens que le Regroupement préconise depuis plusieurs années l'adoption d'un plan d'action global, qui tienne compte de toutes les facettes du problème et assure un accès réel à l'alphabétisation et à une meilleure qualité de vie.

La définition des objectifs et des orientations soulève plusieurs questions de fond. Qu'entendons-nous par alphabétiser, dans un contexte de pays industrialisé ? Devons-nous nous limiter à l'équivalence du « niveau primaire » ou devons-nous nous assurer que les adultes formés deviendront aptes à s'intégrer au marché du travail ou participer à l'ensemble des éléments constituant la vie sociale ? Devons-nous privilégier des clientèles ou reconnaître le droit pour tous à la formation de base ?

Certains ont tendance à privilégier les jeunes adultes sans penser que des parents analphabètes ne sont pas en mesure d'aider leurs enfants dans leur démarche d'apprentissage. En combien d'années pensons-nous réaliser notre objectif d'éliminer l'analphabétisme ? Quelles sont les conditions minimales nécessaires pour entreprendre une action d'envergure ? Comment développerons-nous les ressources éducatives et comment en favoriser l'accès ? Bref, ce sont toutes des questions qui demandent réflexion et qui orienteront le plan d'action gouvernemental en alphabétisation, tout comme les budgets nécessaires à sa réalisation. [1]

Pour le RGPAQ, il est important que ce plan d'action soit global, souple et diversifié, défini en consultation avec les réseaux et le milieu. Il faut aussi tenir compte des problèmes spécifiques des groupes allophones, par exemple, et appuyer plus fermement leur droit à l'alphabétisation en langue maternelle.

Le plan devrait également respecter le choix des adultes analphabètes et assurer la pluralité des lieux de formation. Il faudra donc rétablir l'équilibre entre le discours officiel et les mesures concrètes qui ont, jusqu'à maintenant, permis surtout le développement d'un seul modèle d'alphabétisation.

Dans les deux réseaux, on souligne enfin l'importance des mesures de prévention. Si la situation n'est pas corrigée avec des moyens sérieux, appuyés sur une analyse des problèmes et la participation des intervenant-e-s du milieu scolaire, le problème risque de se perpétuer, sinon de s'aggraver.

Enfin, tant dans les commissions scolaires que dans les groupes populaires, on considère essentielles la concertation et la collaboration entre les réseaux existants mais aussi avec l'ensemble des partenaires sociaux ; les groupes populaires soulignent toutefois que cette collaboration ne pourra se réaliser que si elle est volontaire et si elle repose sur une reconnaissance égale des partenaires et des lieux de formation.

1. RGPAQ, *Pour un plan d'action en alphabétisation*, produit par Louise Miller, 1988, p. 21.

OBSERVATIONS

La politique du gouvernement québécois en matière d'alphabétisation est sans doute l'une des plus paradoxales à l'échelle pancanadienne : le gouvernement québécois est en effet celui qui a investi le plus, au cours de la décennie, dans la prestation d'activités en alphabétisation. Les cours d'alphabétisation en milieu scolaire sont clairement distincts de la formation de base et de la formation professionnelle — ce qui n'est pas le cas dans la plupart des autres provinces — et les modalités du programme ont permis une expérimentation qui dépasse le modèle scolarisant. Le Québec a aussi cherché à consolider les activités dans le réseau : constitution de mécanismes de liaison régionaux et provincial, réalisation d'une enquête exhaustive sur le terrain permettant d'identifier avec précision ce qui se fait en alphabétisation (clientèles rejointes, modèles pédagogiques, approches, matériel utilisé, etc.). On a expérimenté et diffusé dans le réseau scolaire un nouveau programme qui reconnaît l'importance des situations de vie et de l'environnement dans la mise en marche du processus éducatif. Le gouvernement reconnaît officiellement et soutient financièrement le réseau des groupes populaires en alphabétisation, quoique de façon limitée. Les formateurs et formatrices peuvent y être rémunérés et une stabilité relative des groupes est assurée ; récemment, le gouvernement a accepté de soutenir non seulement l'alphabétisation populaire, mais aussi les formes et les modèles que le milieu lui a donnés en acceptant de réviser le programme de financement pour mieux l'adapter aux pratiques qui s'y sont développées.

En outre, le ministère de l'Éducation a soutenu l'élaboration d'une recherche [1] qui fait le point sur ce qui se fait au jour le jour dans chacun des groupes. À la demande de ces derniers, il a accepté que ce soit le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec qui mène cette recherche sur un mode propre au réseau des groupes populaires (et non sur le modèle d'enquête initialement prévu à l'intention des commissions scolaires). Les modèles spécifiques que se sont donnés les anglophones s'appuient sur le réseau anglophone des commissions scolaires et les organismes bénévoles avec un mécanisme indépendant de liaison. Les communautés culturelles ont pu développer une approche tenant compte de leur réalité (quoique de façon beaucoup plus limitée) ; on a procédé à certaines expérimentations dans les communautés autochtones, en fonction de leurs préoccupations.

Pourtant, malgré les investissements considérables des dernières années, on ne connaît toujours pas avec précision les orientations officielles du ministère de l'Éducation et du gouvernement dans son ensemble, face au problème de l'analphabétisme : quel est le plan d'action à long terme du gouvernement, qu'est-ce qui relie les différentes mesures adoptées et les différents programmes de financement mis en place ? Comment compte-t-on apporter une solution durable au problème de l'analphabétisme au Québec ? Quels ministères seront impliqués dans le processus, comment et dans quelle perspective ? Y a-t-il des clientèles spécifiques qu'on veut rejoindre en priorité ? Si oui, pourquoi et comment ? Quel type de soutien recevront les personnes en processus d'alphabétisation ? Quels partenaires sociaux veut-on mobiliser dans l'effort d'alphabétisation (milieu syndical, patronal, services sociaux, médias, etc.) ? Quelles sont les mesures préventives pour éviter la reproduction de l'analphabétisme, constatée maintes fois dans le réseau scolaire tel qu'il existe aujourd'hui ? Quels correctifs entend-on apporter aux problèmes soulevés par les intervenant-e-s ? À ce jour, le gouvernement n'a toujours pas répondu avec précision à toutes ces questions soulevées depuis plusieurs années par les personnes du milieu. Le Québec est l'une des rares provinces où il n'existe aucun responsable à temps plein chargé du dossier au ministère.

Le processus de consolidation amorcé en 1987-1988 s'annonçait pourtant prometteur. Le gouvernement québécois manifestait en effet son intention de mettre en place un plan d'action global, appuyé sur un effort inter-ministériel ; consultation, sollicitation de la participation du milieu, documents d'orientation, etc. En 1989, on ne sait toujours rien de ce plan d'action et le processus de consultation semble s'être considérablement ralenti.

Entre-temps, pourtant, le gouvernement a effectivement mis en place une infrastructure et des programmes qui traduisent une orientation, sinon explicite, à tout le moins implicite. Depuis le début des années 80, les activités d'aphalbétisation dans le réseau des commissions scolaires ont connu un développement quantitatif considérable. Le développement des groupes populaires, quant à lui, est resté beaucoup plus restreint. Aucun plan d'action cohérent n'a été défini au-delà de ces augmentations budgétaires et de quelques initives isolées les unes des autres. Aucun autre réseau n'a été ouvertement mis à contribution pour favoriser le développement de l'alphabétisation. Cela traduit-il une orientation de fond ? Sur quels motifs et en fonction de quelle analyse du problème pense-t-on que le réseau scolaire va répondre aux besoins de toutes les personnes analphabètes ? Pourquoi l'important travail d'une commission d'enquête mise sur pied par le gouvernement n'a-t-il jamais eu de suites ?

En fait, ce que l'expérience du Québec pourrait confirmer, c'est toute la limite des interventions qui reposent

1. Voir l'essai de Carole Dion et Nicole Lachapelle.

principalement sur l'augmentation quantitative de ressources dans un seul réseau. Le rapport Southam révèle en effet que le Québec compte un des taux les plus élevés d'analphabétisme et ce, même après sept ans d'efforts relativement importants. On peut supposer d'une part que la stratégie actuelle n'a pas permis une modification majeure de la situation et qu'en ce sens, les préoccupations soulevées par le milieu sont plus que justifiées. D'autre part, la persistance de mauvaises conditions de vie joue un rôle déterminant dans le maintien d'un taux élevé d'analphabétisme : c'est ce que semble indiquer la persistance de l'écart entre francophones et anglophones.

À ce niveau, un soutien plus effectif au réseau d'alphabétisation populaire pourrait, sinon résoudre toute la question, du moins s'avérer un outil de développement collectif essentiel. Le Québec, on l'a vu, a tout un défi à relever en matière d'alphabétisation. Le gouvernement provincial évoque souvent l'originalité de l'approche québécoise à ce niveau. Il faut reconnaître que, pour une bonne part, le mérite de cette originalité revient au réseau des groupes populaires ; il est donc paradoxal que celui-ci ne soit pas mieux soutenu.

La souplesse des mesures mises en place, si elle a permis une phase expérimentale stimulante, porteuse de réflexions nouvelles, ne suffit plus. On connaît, depuis quelques années déjà, les pistes de solutions susceptibles d'apporter une amélioration qualitative de la situation. Il faut espérer que le plan d'action qui s'annonce permettra de les mettre en application et de corriger le tir sur plusieurs aspects de la politique actuelle.

Certaines indications récentes n'ont toutefois rien pour apaiser les inquiétudes du milieu. La majeure partie des subventions accordées par le biais des ententes fédérales-provinciales dans le cadre du programme du Secrétariat d'État a été versée au réseau des commissions scolaires à la demande du Québec. Alors que les montants versés par le gouvernement fédéral auraient pu permettre de rétablir le déséquilibre qui limite sérieusement l'une des deux approches reconnues en alphabétisation au Québec et de soutenir l'implication de nouveaux partenaires, le gouvernement du Québec a plutôt choisi de poursuivre le même type de développement limitatif qu'on a connu depuis quelques années.

Le réseau des commissions scolaires est bien sûr important au Québec : on a vu que des pratiques nouvelles s'y sont développées et que les modèles d'intervention s'y sont diversifiés. Plusieurs problèmes majeurs, soulevés par les adultes apprenants et les formatrices et formateurs de ce réseau montrent cependant les limites de la trajectoire suivie par le gouvernement du Québec, qui n'a toujours pas, après plusieurs années, répondu aux préoccupations exprimées. Cette approche à la pièce résoudra-t-elle les besoins fondamentaux (identification des clientèles, amélioration des conditions de travail, objectifs variés, etc.) ?

Par ailleurs, si le réseau scolaire est important, rien ne justifie l'ampleur des écarts de ressources entre les deux réseaux et la marginalisation du réseau populaire dont la crédibilité est établie depuis longtemps.

Enfin, rien ne justifie non plus qu'on ne se donne pas tous les moyens possibles de rejoindre, dans leurs milieux de vie, les adultes analphabètes, en offrant une diversité de lieux de formation. L'attitude fermée adoptée à l'endroit de partenaires nouveaux et importants (comme les centrales syndicales) est tout à fait incompréhensible.

On ne peut que s'étonner de cette vision restrictive du problème de l'analphabétisme de la part d'un gouvernement qui dispose de toutes les informations et d'avis inspirés par une expertise développée sur plusieurs années — pour élargir son action et adopter une stratégie d'intervention diversifiée. D'autant plus que le ministère invoque, pour justifier ce choix, une situation qu'il a lui-même créée, soit la proportion d'adultes actuellement rejointe par le réseau des commissions scolaires.

Aucune consultation officielle n'a précédé cette décision du ministère ; les critères qui ont présidé au choix des projets n'ont pas été rendus publics. Plus globalement, cette décision semble confirmer un écart considérable entre le discours officiel sur les solutions globales au problème de l'analphabétisme et l'attitude pratique du ministère, axée sur des mesures à la pièce et une vision quantitative d'un problème social majeur.

Il reste à espérer un nouveau souffle avec un plan d'action, toujours inexistant, rappelons-le, après neuf ans d'investissement important : ce serait l'occasion rêvée de donner un sens, une cohérence et un plus grand impact à l'action gouvernementale actuelle.

TABLEAU 10

LA POPULATION DE LANGUE MATERNELLE FRANCOPHONE DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE

Population totale	6 532 460
Population francophone (langue maternelle	5 408 980
% de la population totale	82.8

TABLEAU 11

POURCENTAGE DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS NE FRÉQUENTANT PAS L'ÉCOLE À TEMPS PLEIN ET AYANT MOINS D'UNE NEUVIÈME ANNÉE DE SCOLARITÉ AU QUÉBEC ET AU CANADA SELON LA LANGUE MATERNELLE

	Québec	Canada
Total		
— moins de 5 ans de scolarité	6,6	4,7
— entre 5 et 8 ans de scolarité	22,9	17,5
total	**29,5**	**22,2**
Anglophone		
— moins de 5 ans de scolarité	3,3	2,0
— entre 5 et 8 ans de scolarité	15,3	12,7
total	**18,6**	**14,7**
Francophone		
— moins de 5 ans de scolarité	6,2	6,4
— entre 5 et 8 ans de scolarité	23,6	23,7
total	**29,8**	**30,1**
Langues autochtones		
— moins de 5 ans de scolarité	19,6	28,8
— entre 5 et 8 ans de scolarité	35,3	33,4
total	**54,9**	**62,2**
Indiens sans statut		
— moins de 5 ans de scolarité	27,7	21,1
— entre 5 et 8 ans de scolarité	23,5	28,1
total	**51,2**	**49,2**
Autres langues		
— moins de 5 ans de scolarité	15,1	11,3
— entre 5 et 8 ans de scolarité	25,7	25,2
total	**40,8**	**36,5**

Source : Recensement de 1981 fait par Statistique Canada

Ontario

Le gouvernement ontarien doit reconnaître non seulement le droit à l'alphabétisation en français, mais aussi le droit à l'alphabétisation selon des moyens et des méthodes définis par le milieu franco-ontarien et qui tiennent compte de son histoire, de ses besoins et de sa culture. [1]

L'alphabétisation des Franco-Ontariens est devenue un mouvement social important et cette naissance a eu lieu au colloque Alpha-Partage de 1988. [2]

En effet, cette conférence provinciale en alphabétisation francophone va marquer un point tournant dans un courant en plein essor depuis 1986. Les premières expériences d'alphabétisation francophone remontent aux années 70 mais depuis les trois dernières années, le phénomène est en pleine effervescence et on assiste à la formation d'un réseau populaire structuré.

LE CONTEXTE

La minorité française de l'Ontario est une des minorités nationales canadiennes qui a traversé avec difficulté le XXe siècle. Alors que son établissement en Ontario remontait au tout début de la colonisation du Canada, alors que le nombre de ses membres allait croître considérablement au XIXe siècle, l'existence même de cette communauté allait être mise en cause à partir de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle. La ***circulaire d'instruction no. 17****, appelée également* ***Règlement 17****, qui, en 1912, allait faire de l'anglais la langue dominante de l'enseignement en Ontario, ne représente en fait qu'un épisode des luttes qui ont eu cours entre la minorité française et une majorité anglo-saxonne décidée à circonscrire les droits de cette minorité. En Ontario, c'est principalement dans le champ de l'éducation que les conflits se sont manifestés publiquement. Il est d'ailleurs révélateur que le principal mouvement franco-ontarien ait été l'ACFEO (Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario), fondée en 1910 et qu'un nouveau sigle (ACFO) et un nouveau nom (Association canadienne-française de l'Ontario) n'aient été adoptés qu'à partir de 1969, traduisant ce désir d'envisager plus globalement la réalité de la minorité.*

*Globalement, cette lutte pour la « survivance française » a été perdue dans la mesure où une proportion importante de la population francophone s'est anglicisée et s'est assimilée à la majorité anglaise sous l'impulsion de lois iniques et sous la pression des lois du marché. situation minoritaire objective s'est accrue dans deuxième moitié du siècle. En 1961, la population langue maternelle française ne représentait plus q 5,5 % de la population totale de l'Ontario et, en réal seulement 3,9 % de la population ontarienne utilisai français de façon usuelle (****Les francophones tels qu' sont****, 1985). En fait, les Franco-Ontariens sont pr cipalement concentrés en périphérie du centre de l'O tario (particulièrement dans l'Est et le Nord-Est) où ils retrouvent en grand nombre et représentent de ce f une proportion considérable de la population de régions.*

Au moment même où la communauté francophone p dait son importance démographique, elle connais pourtant un regain de vitalité. Ce fut d'abord la vital endogène d'une minorité attaquée, assiégée, qui rasse ble ses ultimes énergies pour contrer l'assimilation... sa disparition. À partir des années 1970 en particuli la minorité franco-ontarienne va réaliser certains gai En fait, c'est d'abord par l'intérêt porté par le gouv nement fédéral à l'endroit des francophones du Cana que les Franco-Ontariens ont été l'objet de préoccup tions de la part des pouvoirs dominants et qu'ils se s vu reconnaître certains droits : Commission royale d' quête sur le bilinguisme et le biculturalisme (1963-197 ***Loi sur les langues officielles*** *de 1969, implication m jeure du Secrétariat d'État du Canada au plan culture linguistique à partir du milieu des années 1960, etc.*

Au niveau politique ontarien, les changements allai être plus circonscrits, plus lents. Les francophones s reconnus comme une minorité officielle au niveau gouvernement fédéral, mais le gouvernement provinc de l'Ontario leur refuse cette reconnaissance officie En fait, l'histoire des 20 dernières années, c'est l'histo de luttes juridiques et politiques et de victoires progr sives pour la reconnaissance du fait français et droits des francophones. Faut-il rappeler qu'en 1961, accordait, sur une base expérimentale, la permissio certains conseils scolaires secondaires d'enseigner le tin en français (sic ! ! !) ? Faut-il rappeler que ce n' qu'en 1963 qu'on autorisait le français comme lang d'instruction en 9e et en 10e année et ce, « à la discrét du principal d'école » ? Et ce n'est qu'en 1965 que ministre de l'Éducation annonçait que les programm d'instruction en langue française pouvaient dorénav s'appliquer à l'enseignement du latin, de l'histoire et

---

1. Synthèse de la rencontre Alpha-Partage, 15 mai 1988, Compte rendu du colloque produit par Serge Wagner, page de garde.
2. Idem, p. 4.

la géographie à travers tout le réseau secondaire, à la discrétion toutefois et « of course » des conseils scolaires locaux...

Depuis le milieu des années 1970, on assiste en fait, en milieu francophone, à une véritable « Révolution tranquille ». Cette révolution a d'abord été enclenchée au plan de l'éducation. La minorité française a lutté pour l'accessibilité à l'éducation. Au niveau primaire d'abord, puis au niveau secondaire. Sans être terminée aux niveaux primaire et secondaire, la lutte se poursuit maintenant au niveau postsecondaire : collégial et universitaire. Très rapidement, la minorité française a revendiqué non seulement l'accès à l'éducation en français, mais aussi la gestion des services d'éducation qui lui sont destinés. Les institutions officiellement bilingues (comme certains collèges d'arts appliqués et de technologie appelés communément « collèges communautaires ») sont contestées.

La lutte s'est également déplacée hors du champ de l'éducation. En 1983-1984, l'ACFO adoptait un Plan de développement pour la communauté francophone qui proposait des objectifs de développement communautaire dans douze secteurs d'activités de la vie ontarienne. Le droit de vivre en français, d'obtenir des services en français allait être revendiqué dans tous les secteurs de la vie ontarienne. Et ce droit allait être partiellement reconnu : par la ***Loi de 1986 sur les services en français****, par la création de la chaîne française de TV Ontario (1987).*

Les Franco-Ontariens se voient donc actuellement confrontés à un étapisme gouvernemental alors même qu'ils envisagent de façon plus globale et plus articulée l'ensemble de leur développement. [1]

D'autres facteurs importants jouent aussi un rôle dans le développement de l'alphabétisation francophone en Ontario. Par exemple, la concentration régionale de la population francophone recoupe également une concentration économique.

En somme, on peut dire que les divisions d'activités économiques les plus accueillantes à l'égard des francophones des deux sexes, celles où ils se trouvent en plus grand nombre que ne le justifie la part qu'ils occupent au sein de la main-d'œuvre totale (5,4 %) sont plutôt marginales dans l'organisation économique de la province : les mines, composées à 24 % par une main-d'œuvre francophone ; l'exploitation des forêts (23 %), l'administration publique (10 %) et la construction (6 %). Ailleurs, et particulièrement dans les industries qui servent de moteur à l'activité économique, les francophones n'occupent pas la part d'emplois qui leur revient : commerce (4,8 %), industries manufacturières (4,2 %) et finances (4,0 %). [2]

On retrouve chez les francophones un taux de chômage plus élevé que dans l'ensemble de la population non francophone, chez les hommes comme chez les femmes.[3] Leur revenu annuel moyen est inférieur ; les francophones sont proportionnellement sous-représentés dans la catégorie des revenus supérieurs à 25 000 $.[4]

Souvent, les choix politiques et les modes de développement de l'économie affectent plus particulièrement les Franco-Ontarien-ne-s.

Les stratégies de développement économique régional peuvent alors difficilement coïncider pour les deux groupes linguistiques : les régions centrales du point de vue franco-ontarien sont des régions périphériques du point de vue ontarien. [5]

Ces stratégies affectent bien sûr les conditions de vie d'une proportion importante de la population francophone. Mais elles conditionnent aussi un déplacement important de population des régions à forte concentration francophone vers les régions où, au contraire, le poids démographique et économique de l'anglais est plus déterminant (dans la région de Toronto, par exemple).

On peut donc retrouver un nombre significatif d'adultes francophones qui se déplacent vers le sud à la recherche de nouveaux emplois et qui risquent de s'y trouver très marginalisés à cause d'une scolarité limitée, de l'environnement anglophone, de l'accès plus difficile aux services en français et d'une vie communautaire francophone plus réduite. Les pressions assimilatrices y sont très fortes. Si certaines tendances dominent, il est cependant difficile de tracer un *profil* homogène de la population franco-ontarienne. Entre les régions de l'est, où le français se maintient plus facilement, certaines régions du nord où la précarité du développement économique modifie l'organisation sociale, Toronto où les problèmes urbains classiques s'accumulent, la population analphabète francophone vit bien des situations différentes.

1. WAGNER, S., Introduction, **Compte-rendu du Colloque Alpha-Partage 1988**, ACFO, Ottawa, 1988.
2. ACFO, **Les francophones tels qu'ils sont**, 2e édition, 1985, p. 18.
3. **Idem**, p. 16.
4. BASTARACHE, M., **Le Bilinguisme au Canada, profils provinciaux**, Secrétariat d'État, 1984.
5. ACFO, **Op. cit.**, p. 13

L'arrivée importante de Québécois-e-s et la diversité de la population d'expression française de langue seconde (Haïtien-ne-s, Asiatiques, etc.) modifient également la composition de la francophonie ontarienne. La création récente de l'Association multiculturelle francophone de l'Ontario reflète cette composition pluri-ethnique de la population d'expression française.

Même s'ils restent incomplets, les progrès réalisés sur le plan de la reconnaissance du français produisent aussi leurs effets. Au-delà de la revendication de leurs droits, le défi que les Franco-Ontarien-ne-s ont à relever aujourd'hui concerne la création de nouveaux services et de nouveaux projets qui répondent aux aspirations et à la réalité de la minorité.

La situation scolaire franco-ontarienne, notamment, est très complexe. Le rapport Churchill, Frenette et Quazi n'évoque pas moins de dix situations scolaires différentes où se retrouvent les jeunes francophones de l'Ontario. Ce n'est que depuis 1982 que le gouvernement de l'Ontario favorise explicitement la création de conseils scolaires francophones homogènes. Dans cette même foulée, cependant, ce gouvernement a franchi un pas qui va au-delà des exigences de la Charte canadienne des droits et libertés : la province reconnaît maintenant, sans restriction de nombre, le droit des enfants francophones à l'enseignement dans leur langue maternelle au niveaux primaire et secondaire. Reste à régler la question de la gestion des écoles par les francophones, pour assurer un enseignement qui corresponde vraiment à leurs besoins. Les premiers conseils scolaires homogènes sont en train de se mettre en place.

En matière d'éducation postsecondaire, tout reste encore à faire. Jusqu'à maintenant — ce qui est paradoxal quand on sait que les Franco-Ontariens forment la minorité numériquement la plus importante — aucune institution francophone n'assurait aux jeunes ou à la population francophone adulte des services en français dans un contexte francophone. Sur les 22 collèges communautaires, aucun n'est unilingue francophone et six sont officiellement bilingues. Les 16 universités bilingues sont anglophones, certaines avec un programme plus ou moins complet en français ou bilingue et ce, presqu'exclusivement dans les domaines de l'éducation, des humanités ou des sciences sociales. Cela réduit bien sûr la motivation des francophones à poursuivre leurs études après le secondaire (voire terminer leur cours secondaire). Cette situation affecte aussi la possibilité de développer des programmes correspondant aux besoins des adultes francophones. L'annonce récente de l'ouverture du premier collège communautaire francophone avec une contribution financière importante du gouvernement fédéral amorce peut-être un changement significatif.

Le poids numérique des francophones, la vitalité des organisations et des institutions dont ils se sont dotés au fil du temps (10 associations francophones majeures, dont l'ACFO qui compte 22 conseils régionaux et 18 organismes associés, un quotidien, une chaîne de télévision spécifique, etc.) expliquent certaines conquêtes ainsi que le maintien relatif de la francophonie ontarienne. Après le Nouveau-Brunswick, c'est en Ontario que le taux de transfert linguistique du français à l'anglais est le plus faible. Mais la situation demeure fragile et porteuse d'obstacles nombreux.

LA PROBLÉMATIQUE

Selon les données de Statistique Canada,
- 6,1 % des francophones seraient analphabètes complets
- 22,5 % seraient fonctionnellement analphabètes
- pour un total de 28,6 %.

Chez les anglophones, les pourcentages sont respectivement de 1,8 % et de 12,3 % pour un total de 14,1 %. Il s'agit donc, là aussi, d'une proportion qui passe du simple au double.

D'autres données, basées sur la langue parlée à la maison cette fois, indiquent des écarts encore plus significatifs et des variations régionales importantes.

TABLEAU 13

COMPARAISON DES POPULATIONS AYANT MOINS D'UNE 9e ANNÉE DE SCOLARITÉ EN 1981
PROVINCE DE L'ONTARIO ET SES RÉGIONS
FRANCOPHONES ET NON-FRANCOPHONES
(LANGUE PARLÉE À LA MAISON)
ÂGÉS DE 25 À 64 ANS.

	FRANCOPHONES		NON-FRANCOPHONES	
	TOTAL	%	TOTAL	%
Ontario	60 355	31,2	685 990	16,8
Est	18 436	25,2	96 744	13,1
Nord-est	31 665	30,5	44 330	20,5
Centre	6 305	26,0	448 635	16,8
Sud-ouest	2 396	33,8	103 680	17,5
Nord-ouest	1 290	45,7	22 200	20,8

Source : Recensement de 1981, dépouillement de Guindon 1985, cité par WAGNER, S. *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes*, Alphabétisation Ontario, p. 10.

Il faut noter ici que ces données excluent les personnes de plus de 65 ans (groupe d'âge où le taux d'analphabétisme est très élevé) et prennent comme base de comparaison l'ensemble de la population non francophone (y compris donc les immigrant-e-s, par exemple). Même en tenant compte de ces deux phénomènes, les taux vont parfois au-delà du simple au double (dans la région du Nord-Ouest, par exemple).

Il y a donc, dans la population franco-ontarienne, un taux d'analphabétisme systématiquement très élevé.

Ces données sont, là comme ailleurs, incomplètes. Plusieurs intervenant-e-s et spécialistes estiment que la proportion d'analphabètes fonctionnels dépasse le seuil de 50 % de la population franco-ontarienne (voir à ce sujet le rapport de recherche préparé pour TVOntario [1], un document de réflexion et d'analyse de l'intervenante Henriette Lapointe [2], ainsi que les données rendues publiques par le coordonnateur francophone du programme Alphabétisation communautaire Ontario (ACO [3].)

Une étude exhaustive et très documentée, publiée par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne, montre bien à quel point le système scolaire ontarien a contribué à la sous-scolarisation de la population franco-ontarienne.

Les enfants franco-ontariens sortaient des écoles élémentaires de langue française pour entrer dans un système public où la langue française n'avait pas droit de cité ailleurs que dans les cours de français et de latin. La vaste majorité des jeunes sortaient des écoles secondaires sans terminer leurs études ; seul un petit nombre persévérait au-delà de la 10e année. [4]

Les résultats furent des plus extrêmes. N'ayant pas l'habitude d'étudier en anglais, les jeunes francophones étaient considérés comme des étudiants ayant peu de capacité pour l'apprentissage. [5]

Les auteurs signalent que les abandons massifs des francophones commençaient en 9e année et faisaient un bond lorsque les jeunes atteignaient la 10e année. Un grand nombre ne s'inscrivaient même pas à l'école secondaire. À la fin des années 60, le taux d'abandon scolaire des francophones se comparait à celui des ghettos noirs des grandes villes américaines.

Les changements apportés à la fin des années 60, et qui ouvraient la voie à l'enseignement en français dans les écoles secondaires, sont loin d'avoir résolu l'ensemble du problème : un nombre important de Franco-Ontarien-ne-s vont être scolarisés dans les écoles bilingues, puis dans les écoles mixtes, dans les classes françaises d'écoles anglophones, dans les classes d'immersion ou encore carrément dans les écoles anglaises. Le résultat là aussi est frappant : le taux d'assimilation demeure élevé, la maîtrise du français est mal assurée et les possibilités mêmes de réussite dans une société majoritairement anglophone sont limitées. Les auteurs soulignent que ces modèles scolaires ont un effet direct sur la perception que les jeunes francophones ont de leurs capacités et sur leurs aspirations à poursuivre leurs études. La sous-scolarisation des francophones de l'Ontario est donc étroitement reliée aux limites imposées à un véritable enseignement en français, dans un contexte et un environnement francophones, avec des ressources qui permettent la valorisation de la langue et de la culture franco-ontariennes.

De façon plus spécifique, la majorité des intervenant-e-s considèrent l'analphabétisme comme un problème global étroitement relié à la situation minoritaire vécue par les francophones de l'Ontario.

On peut aisément s'expliquer ce phénomène de diverses façons : situation minoritaire des francophones, difficultés historiques rencontrées par les Franco-Ontariens pour l'éducation en français. (...) D'autres facteurs sont également à considérer : caractère rural de la société francophone traditionnelle, réticence longtemps entretenue par l'Église catholique face à l'éducation, concentration des francophones dans les régions rurales et semi-rurales, etc. [6]

Conditions de vie difficiles, activités économiques faisant obstacle à l'alphabétisation, enseignement en anglais imposé, expérience négative de l'école pour les francophones de milieux populaires et survie du français assurée par les traditions orales, tous ces facteurs forment un tout complexe qui montre bien que l'analphabétisme n'est pas un phénomène marginal et acci-

1. PARENT, J., **Analphabétisme et alphabétisation**, rapport de recherche, la Chaîne française TVOntario, 1987.
2. LAPOINTE, H., **Pourquoi s'alphabétiser en français en Ontario**, Ottawa, 1988.
3. Cités entre autres dans un article de Roberto Wayne, **Invisible minority**, journal Now, vol.6, no. 21, février 1986, p. 10.
4. CHURCHILL, S., FRENETTE, N., QUAZI, S., **Éducation et besoins des franco-ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation**, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, Toronto, 1985, p. 22.
5. **Idem**, p. 117.
6. WAGNER, S., **Documents d'appui pour l'alphabétisation communautaire chez les franco-ontariens**, Alphabétisation Ontario, août 1987, p. 7.

dentel, mais un problème social majeur qui interpelle toute la collectivité franco-ontarienne. De la même façon, l'intervention en alphabétisation doit elle aussi tenir compte de toutes ces questions :

Il nous faut immédiatement prendre conscience d'un fait : l'alphabétisation et l'analphabétisme ne sont pas le problème d'un segment de notre société, mais un projet pour toute notre société, et ce, partout dans la province. Un projet où il y va de notre avenir en tant que francophones en Ontario. [1]

Enfin, les intervenant-e-s insistent aussi sur le fait que les analphabètes ne sont pas des personnes sans ressources et sans savoir. Au contraire, ce sont elles qui bien souvent ont maintenu la tradition orale en français ; leur culture, leur expérience et leurs connaissances peuvent et devraient jouer un rôle important pour la collectivité franco-ontarienne.

LES PRATIQUES

Ce qui caractérise très certainement l'alphabétisation francophone en Ontario, c'est l'essor rapide qu'a connu le mouvement au cours des deux dernières années. On compte aujourd'hui 20 groupes d'alphabétisation populaire francophone, quelques conseils scolaires actifs dans le dossier et trois collèges communautaires qui offrent en français des activités reliées à l'alphabétisation. La chaîne de télévision TV Ontario a produit une série de huit émissions de sensibilisation et de formation à ce sujet ; la Fédération des travailleurs et travailleuses de l'Ontario a lancé un grand projet d'alphabétisation en milieu de travail dans huit régions dont trois sont désignées francophones.

Quinze études de milieu ont été réalisées par les groupes populaires d'alphabétisation francophone. L'Association canadienne-française de l'Ontario (ACFO) a fait de l'alphabétisation une de ses priorités et s'est impliquée activement dans l'organisation d'un colloque provincial d'envergure en alphabétisation francophone [2]. Enfin, les groupes populaires viennent tout juste de se doter d'un regroupement destiné à sensibiliser la population et les gouvernements, à promouvoir et à faire valoir les besoins des groupes populaires en alphabétisation francophone. Un nouveau colloque provincial, réservé cette fois aux groupes populaires, a permis de définir collectivement les orientations de ce regroupement, en décembre 1986.

L'annonce par le gouvernement ontarien, en septembre 1986, d'un plan d'action en alphabétisation de base reconnaissant les besoins des francophones et prévoyant des mesures et des ressources à cette fin a, sans contredit, permis ce développement rapide.

Jusque-là, les projets et les activités restaient en effet fragmentaires. Quelques conseils scolaires offraient des cours d'alphabétisation en français, dans le cadre de programmes d'éducation permanente. Mais les coupures de subventions pour les cours d'intérêt général destinés aux adultes avaient entraîné l'arrêt total des activités dans plusieurs régions. Les six collèges communautaires bilingues avaient mis sur pied des projets expérimentaux, avec plus ou moins de succès. Deux groupes populaires d'alphabétisation tentaient, avec peu de moyens, de développer une approche tenant compte de la réalité de leur milieu et favorisant une démarche collective et populaire d'alphabétisation.

Mais le plan d'action gouvernemental, la mise en place de ressources nouvelles et le développement de projets à partir des ressources déjà existantes dans la communauté francophone, allaient favoriser un saut qualitatif, notamment en alphabétisation populaire.

Les groupes populaires

L'approche populaire est une approche conscientisante qui part du vécu des gens pour apprendre le code de la lecture et de l'écriture. C'est un programme flexible qui s'adapte au rythme des apprenant-e-s et à leurs besoins immédiats. La différence entre l'approche populaire et formelle se situe, entre autres, dans les objectifs : la première vise la valorisation des expériences de vie, la deuxième vise à transmettre le code écrit pour permettre de trouver un emploi. [3]

C'est cette approche que tentent de mettre en application les groupes populaires francophones en Ontario. Il faut souligner ici que la plupart d'entre eux se sont mis sur pied en 1987 et ont réalisé, conformément au programme de financement, une étude de milieu qui aborde les aspects suivants :

— données et éléments d'histoire de la population francophone de leur région ;

1. ST-CYR, M., *L'alphabétisation en Ontario français : une volonté d'être*, Liaison, mars 1986, p. 13.
2. Le compte rendu de ce colloque contient une mine de renseignements sur le lien entre l'analyse de l'analphabétisme et les approches adoptées, les méthodes, les préoccupations, la création de matériel, la situation des femmes, le pourquoi de l'alphabétisation, l'alphabétisation en langue maternelle, la conception globale d'une intervention pluraliste en alphabétisation, les attentes et les revendications des participant-e-s. On ne peut qu'inviter les lecteurs et les lectrices à se le procurer.
3. Atelier : Qui fait quoi pour nous regrouper en alphabétisation, dans Alpha-Partage 1986, compte rendu du colloque, produit par Serge Wagner, pour l'Association canadienne-française de l'Ontario, Ottawa, p. 104.

— données sur la scolarité ;
— visites du milieu ou sondages sur les besoins, les perceptions et les attentes de la population analphabète ;
— enquête et sensibilisation des intervenant-e-s sociaux, culturels et communautaires de la région. Ces études visaient à cerner les besoins et à définir les conditions de réalisation d'une intervention en alphabétisation. La plupart des groupes ont donc commencé leur intervention proprement dite en 1987, avec des ressources financières leur permettant d'engager deux personnes-ressources à plein temps. Le modèle d'intervention a été défini en fonction des besoins de la population et des ressources du milieu. On commence aussi à développer des documents pédagogiques qui s'inspirent des méthodes existantes et qui partent des intérêts des participant-e-s.

De façon générale, les groupes privilégient une intervention en petit groupe, dans un cadre non formel favorisant la participation des apprenant-e-s. Dans certaines régions cependant, le fait que tout le monde se connaisse semble un obstacle au travail collectif et on considère le tutorat comme une phase préalable pertinente.

D'autres groupes ont par ailleurs noté que le problème de la gêne se surmonte aisément et que le contact avec les autres participant-e-s, même dans des petites communautés rurales, favorise un climat de confiance et d'entraide, et diminue la dévalorisation que ressentent les personnes analphabètes. Plusieurs groupes travaillent à partir de thèmes qui s'inspirent de la vie quotidienne ou des préoccupations des adultes. Les notions de lecture et d'écriture sont intégrées dans cette démarche plus globale. La participation de tous et toutes permet aussi aux personnes analphabètes d'échanger sur leurs conditions de vie, leurs expériences, leurs acquis.

De façon concertée, les groupes ont convenu de tendre vers cette approche collective et de valoriser un apprentissage tenant compte de la réalité des milieux populaires.

Les groupes populaires ont aussi amorcé plusieurs activités d'échanges et de réflexions, de recherche et d'expérimentation ; enfin, ils sont très actifs dans les actions de sensibilisation du public et des gouvernements.

Les modèles organisationnels varient mais cherchent tous à favoriser la participation des apprenant-e-s et du milieu. Douze ACFO régionales ont participé à la mise sur pied de groupes d'alphabétisation ; ailleurs, des centres culturels parrainent les activités ; enfin, quelques groupes se sont constitués en se dotant d'un conseil d'administration pluraliste, formé de différentes personnes actives dans la communauté francophone.

Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation francophone en Ontario a été créé en décembre 1988, suite au grand colloque d'Alpha-Partage du mois de mai, à l'occasion d'une rencontre spécifiquement tenue à cette fin. La fondation du regroupement est à la fois le produit d'une résolution adoptée par tous les participant-e-s à la rencontre d'Alpha-Partage, et le fruit d'un travail intensif de préparation et de consultation des groupes populaires franco-ontariens en alphabétisation. En ce sens, le Regroupement n'est pas une coalition des différents réseaux, secteurs et individus, mais une structure de représentation et de participation qui vise à refléter la conception des groupes qui interviennent directement en alphabétisation populaire francophone. Les apprenant-e-s ont été activement impliqué-e-s tant dans l'organisation que dans le déroulement même du colloque de fondation. Les groupes y ont notamment décidé de s'identifier comme groupes populaires, même si le programme de financement auquel ils ont accès les désigne comme groupes communautaires. Cette identification vise à marquer clairement le projet d'alphabétisation comme projet collectif du peuple franco-ontarien. Cette orientation se rapproche également de la position du Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation du Québec sur les plans de la définition des objectifs et de l'approche de l'alphabétisation collective. Le mandat confié au Regroupement est principalement axé sur la promotion de l'alphabétisation populaire des Franco-Ontarien-ne-s :

Le Regroupement devra sensibiliser la population au problème de l'analphabétisme chez les Franco-Ontariens. Il lui faudra également faire valoir la spécificité linguistique et culturelle franco-ontarienne en alphabétisation. Concrètement, le Regroupement assurera et défendra l'autonomie des groupes, réclamera le droit au développement et à un financement adéquat. On attend enfin de lui qu'il suscite et encourage les échanges entre les groupes (en particulier par la production de matériel pédagogique).

D'une façon plus fondamentale, le Regroupement fera la promotion de l'approche collective et populaire en alphabétisation, verra à la reconnaissance de l'alphabétisation populaire comme un droit démocratique universel.

Enfin, c'est le Regroupement qui agira comme porte-parole des groupes franco-ontariens d'alphabétisation populaire dans les domaines d'intérêt commun. [1]

1. WAGNER, S., *Naissance de l'alphabétisation populaire en Ontario français*, Notes, numéro spécial mai 88, Alphabétisation, Ontario, p. 10.

Le Regroupement se veut représentatif de toutes les régions, démocratique dans son processus décisionnel et ouvert à la participation active des personnes analphabètes en processus d'apprentissage.

Il s'est déjà manifesté par des interventions publiques, des liaisons avec les autres regroupements francophones et il favorise activement la constitution d'un réseau francophone canadien autonome en alphabétisation. La naissance du Regroupement des groupes populaires d'alphabétisation constitue une expérience originale qui permettra, sans doute, non seulement le développement des pratiques d'alphabétisation en Ontario francophone, mais aussi l'approfondissement de la réflexion sur l'alphabétisation populaire en contexte minoritaire.

Les conseils scolaires

Il n'est pas juste de croire que tous les programmes d'alphabétisation des conseils scolaires sont offerts à des groupes de 15 à 30 élèves, dans des salles de classe, dans les écoles. Au contraire, plusieurs conseils scolaires démontrent beaucoup d'imagination et de flexibilité dans leur approche. [1]

Il est difficile d'obtenir des informations précises sur les interventions en alphabétisation francophone dans les conseils scolaires. D'une part, parce que la majorité des conseils scolaires ne sont pas des conseils scolaires homogènes francophones. Ce n'est que très récemment que le gouvernement ontarien a donné suite aux revendications des francophones à cet égard. D'autre part, chacun des conseils scolaires gère ses activités d'éducation permanente de façon autonome.

Il peut, s'il le désire, mettre en place des activités d'alphabétisation. Un rapport gouvernemental, publié en 1983, indiquait seulement 100 inscriptions dans les cours d'éducation de base en français (pour 5 662 dans les cours en anglais) [2]. Des données plus récentes révèlent un total d'inscription de 284. Les activités semblent donc encore au stade marginal dans les conseils scolaires.

De façon générale, les activités se donnent le jour ou le soir, en salle de classe ou dans le milieu (lieu de travail, hôpital, bibliothèque, etc.). Les programmes sont animés par des enseignant-e-s ou des bénévoles en tutorat, en petit groupe ou en classe plus nombreuse. La politique du ministère de l'Éducation favorise la concertation avec les groupes communautaires. Les conseils scolaires peuvent aussi offrir des subventions aux groupes communautaires pour compléter leurs activités. Enfin, les participant-e-s peuvent recevoir, à certaines conditions, des allocations de soutien.

Les collèges communautaires

L'intervention en alphabétisation dans les collèges communautaires vise la formation à l'emploi ou aux programmes de formation professionnelle. On y retrouve trois types de programmes : deux programmes sont du niveau de l'éducation de base, le premier visant l'équivalent de la 6ᵉ année et le second, l'équivalent de la 9ᵉ année. Le troisième programme s'adresse aux personnes ayant un besoin de rattrapage en éducation de base et qui désirent s'inscrire directement aux cours de formation professionnelle (il s'agit ici d'atteindre l'équivalent d'une 12ᵉ année).

Une enquête réalisée par Ogilvie, Ogilvie & Company [3] révélait que 89,6 % des activités liées à la formation à l'emploi se déroulaient en anglais, 7,2 % en français ; 3,2 % des cours étaient par ailleurs bilingues. Aucun cours de rattrapage ne se donnait en français. Les cours y sont donnés en classe et les participant-e-s bénéficient d'une allocation (garderie et transport). Ces données reflètent le faible développement de l'alphabétisation en français dans les collèges communautaires, fait souligné d'ailleurs par une professionnelle du ministère des Collèges et Universités.

Comme je vous l'ai mentionné plus tôt, les programmes dans les collèges sont essentiellement unilingues anglais, rarement bilingues, et encore plus rarement français. [4]

On sait cependant que trois collèges communautaires offrent actuellement quelques programmes en français et qu'une révision des programmes est en cours.

Il faut aussi mentionner certaines initiatives d'alphabétisation antérieures à l'annonce du plan d'action gouvernemental (notamment la publication d'un manuel du tuteur à l'intention des bénévoles francophones, ainsi que l'organisation d'un premier colloque provincial en 1985 par une intervenante du Collège Cambrian).

---

1. BARD, M., Allocution au colloque Alpha-Partage 88, 13-14-15 mai 1988, Ottawa, Compte rendu produit par Serge Wagner pour l'ACFO, p. 78.
2. *Rapport pour adultes seulement*, cité dans le Compte rendu du colloque Alpha-Partage, Introduction, déjà cité, p. 11.
3. OGILVIE, OGILVIE & COMPANY, A Survey of Literacy Training in the Colleges of Applied Arts and Technology, 1988.
4. LANDRY, S., Allocution au colloque Alpha-Partage 88, Compte rendu... , déjà cité, p. 71.

LA POLITIQUE GOUVERNEMENTALE

Notre gouvernement s'est engagé à assurer que la réalité culturelle et linguistique de la population francophone soit reconnue dans tous les programmes d'alphabétisation de la province.

Nous faisons de véritables progrès dans ce domaine, mais il nous reste encore beaucoup de travail à accomplir. [1]

En 1986, le gouvernement annonce un plan d'action en alphabétisation de base, d'une durée de cinq ans, assorti d'un budget de 100 millions de dollars (à raison de 20 millions par année). Ce plan prévoit l'implication de cinq ministères principaux, une participation inter-ministérielle (14 ministères en tout) et il repose sur trois composantes principales : l'action des collèges communautaires, celle des conseils scolaires ainsi qu'un programme destiné à l'alphabétisation communautaire. Le ministère des Affaires civiques et culturelles se voit confier la coordination du plan d'action :

- coordination du comité inter-ministériel ;
- sensibilisation du public, services d'information et de référence ;
- analyses et publications de données ;
- mise sur pied de ressources ;
- coordination de certains services de soutien à l'alphabétisation (pour les nouveaux arrivés ; dans les bibliothèques) ;
- coordination d'un nouveau programme : alphabétisation communautaire Ontario.

Dès l'annonce de ce plan d'action, l'ACFO et les groupes populaires en alphabétisation francophone expriment leurs inquiétudes et leurs attentes. Le gouvernement s'engage alors à assurer que le plan d'action réponde aux besoins de la population francophone.

L'essentiel des efforts budgétaires portera sur la formation professionnelle. Selon l'étude réalisée par Burt, Perrin Associates [2], plus de la moitié du budget annoncé en alphabétisation ira à ce secteur. Il ne s'agit pas nécessairement d'un effort financier nouveau, mais d'une nouvelle allocation de fonds déjà existants. On évalue à environ 35 millions de dollars les sommes dépensées dans les différents programmes ayant une composante d'alphabétisation.

However, it is not a simple matter to identify precise budget figures, since money for literacy is frequently part of budgets or programs which do other activities as well (e.g. job readiness training, libraries) [3]

Le plan d'action prévoit également que les conseils scolaires, par le biais du ministère de l'Éducation, poursuivent leurs activités en alphabétisation dans le cadre des programmes d'éducation permanente. Cinq millions de dollars au total y seraient affectés. Enfin, il instaure, nous l'avons vu, un nouveau programme, le programme Alphabétisation communautaire Ontario (ACO), qui comporte deux volets : un pour l'appui aux initiatives déjà en cours ; l'autre pour le développement de nouveaux projets.

En 1986-1987, sept groupes francophones reçoivent ainsi des fonds sur un total de 107 projets dont 89 officiellement anglophones.

En janvier 1987, le gouvernement engage quatre coordonnateurs ou coordonnatrices en alphabétisation communautaire pour autant de groupes cibles (anglophones, francophones, autochtones et handicapé-e-s).

C'est cette initiative qui va plus concrètement stimuler le développement de l'alphabétisation communautaire chez les francophones. On assiste alors à l'organisation de sessions de formation dans toutes les régions, à la production de documents d'appuis, à la transmission régulière d'informations aux groupes et associations susceptibles de s'intéresser au dossier. En 1987-1988, 18 projets francophones reçoivent une subvention pour amorcer leur travail (la plupart en fonction du volet *démarrage* du programme ACO). En juin 1988, un important colloque, organisé conjointement avec l'ACFO, réunit les principaux acteurs et actrices de l'alphabétisation francophone en Ontario dans 13 ateliers qui abordent différentes facettes de la problématique (analyse et réflexion, approche pédagogique, alphabétisation en langue maternelle, ressources pédagogiques, financement, etc.). C'est de ce colloque que ressortira, notamment, le besoin d'une association provinciale en alphabétisation francophone.

Le programme ACO a aussi permis la production de publications d'aide au développement dont 8 documents d'appui, conçus pour une application pratique dans le milieu, pour refléter la réalité franco-ontarienne et pour promouvoir l'alphabétisation communautaire en français et la tenue de journées d'information et de formation.

---

1. Monsieur Alvin Curling, ministre de la Formation professionnelle, Allocution d'ouverture au colloque Alpha-Partage 88.
2. BURT, PERRIN ASSOCIATES, Literacy in Ontario - an Overview, Toronto
3. Idem, p. 10.

Enfin, un centre de ressources pédagogiques francophones doit être mis sur pied en Ontario, dans la région de Sudbury.

Outre ces trois composantes de la politique gouvernementale, le plan d'action gouvernemental a aussi permis le développement de projets en milieu de travail, dans les bibliothèques et avec les services correctionnels. Ces projets se réalisent cependant principalement en anglais.

En cours de route, la coordination des efforts a été transférée au ministère de la Formation professionnelle. Selon le rapport Burt, Perrin Associates, ce transfert de responsabilité a soulevé certaines inquiétudes : le ministère initialement chargé du mandat (Affaires civiques et culturelles) était en effet reconnu pour son travail étroit avec les associations communautaires, les groupes de femmes, les bibliothèques, etc., ce qui ouvrait la porte à une approche globale et sociale au problème de l'alphabétisation. Avec le ministère de la Formation professionnelle, plus étroitement orienté vers des préoccupations économiques et les besoins du marché du travail, on pouvait craindre une approche trop axée sur une formation dictée par les besoins de l'entreprise, ainsi qu'une certaine stagnation du programme ACO. Mais les engagements du ministre semblent toutefois confirmer les orientations du programme ACO.

LES PRÉOCCUPATIONS, LES BESOINS, LES ATTENTES

Au centre de toutes les préoccupations en alphabétisation populaire, c'est la question des ressources et du programme de financement des groupes qui inquiète les intervenant-e-s francophones.

Le programme actuel repose en bonne partie sur le principe du bénévolat et du tutorat : il permet en effet l'embauche d'une personne à la coordination et d'une autre au secrétariat, ce qui implique concrètement que les services directs de formation soient assurés par des bénévoles. À la limite et sous réserve des conditions formulées par les conseils scolaires, les groupes peuvent recourir à des subventions accordées par ces derniers pour engager du personnel ; mais les formateurs et formatrices deviennent alors des employé-e-s de la Commission scolaire, ce qui limite l'autonomie des groupes.

Or, les groupes franco-ontariens privilégient, on l'a vu, une approche collective, une démarche de prise en charge de la pédagogie par les apprenant-e-s et une recherche pédagogique axée sur les besoins des personnes analphabètes. Cet effort soutenu est difficilement réalisable avec des bénévoles : on ne peut pas demander à une personne bénévole de participer régulièrement aux réunions pédagogiques, de produire du matériel adapté, de participer aux activités de sensibilisation, en plus d'assurer la prestation régulière d'ateliers d'alphabétisation.

Cette approche collective a été définie par les groupes populaires, à partir des causes mêmes de l'analphabétisme chez les Franco-Ontarien-ne-s et des efforts nécessaires pour y remédier. La valorisation de la langue, de la culture populaire, l'implication de toute la communauté dans ce projet collectif, la définition de contenus, de démarches et de matériel qui reflètent la réalité franco-ontarienne exigent les ressources nécessaires à la création d'équipes stables et rémunérées de formateurs et de formatrices.

Les groupes soulignent entre autres que les conseils scolaires et les collèges communautaires peuvent, en vertu de la politique actuelle, engager du personnel rémunéré. Ils ajoutent que l'obligation faite aux groupes populaires de recourir aux subventions des conseils scolaires pour rémunérer leurs formateurs et formatrices fait obstacle à leur autonomie, à leur façon de faire et à leurs possibilités de définir leurs objectifs propres.

Plus globalement, les groupes souhaitent que la politique gouvernementale tienne compte non seulement des besoins linguistiques et culturels francophones mais aussi des modèles retenus par la communauté franco-ontarienne pour solutionner le problème.

Cela nécessite bien sûr l'octroi de ressources additionnelles, mais aussi qu'on tienne compte des défis propres à l'alphabétisation franco-ontarienne, comme par exemple :

- le *retard* relatif par rapport aux initiatives anglophones ;
- une plus grande difficulté pour rejoindre les participant-e-s, compte tenu de la faiblesse des services en français ;
- les efforts de rattrapage à faire en matière de recherches, d'analyses, etc. ;
- le souci de créer des équipes stables de formateurs et formatrices rémunérés, pour mettre en place les projets collectifs définis par le milieu.
- le sentiment d'échec ressenti par la population franco-ontarienne face aux institutions scolaires ;
- la nécessité de sensibiliser les gens à l'importance de l'alphabétisation en langue maternelle ;
- l'inéquité des programmes en entreprise, dans un milieu de travail majoritairement anglophone.

La reconnaissance de l'alphabétisation en français suppose donc que l'on reconnaisse aussi les modèles d'intervention des Franco-Ontarien-ne-s et que l'on favorise la réalisation d'activités dans des milieux peu touchés jusqu'à maintenant par l'éducation en français.

Dans les conseils scolaires, on s'inquiète plutôt de la diminution apparente du rôle de l'éducation permanente dans l'intervention en alphabétisation. La place accordée à la formation professionnelle et aux groupes communautaires permet mal de situer le rôle des

intervenant-e-s des conseils scolaires. Dans certains cas, on signale que le principe de la diversité des interventions est important et la collaboration entre les partenaires essentielle. Mais on souhaite une définition plus claire du rôle des conseils scolaires et une meilleure reconnaissance de la diversité de leurs pratiques.

Les collèges communautaires qui ont des programmes en alphabétisation francophone sont, nous l'avons vu, peu nombreux. Dans une évaluation produite pour le Ministère, on note cependant que :

Several colleges mentionned their efforts to sponsor literacy related programs for francophones, with varying degrees of success. In one college area, they stated that the programs they wished to sponsor for Francophones met with limited participation with only 2 or 3 people registering for the course. They felt that there were too many competing organizations offering the same course, making it impossible for the college to sponsor the program.[1]

Ailleurs, la même étude indique que le manque de matériel pédagogique et les ratios trop élevés sont autant d'obstacles à l'alphabétisation francophone.

Par ailleurs, certains collèges considèrent la collaboration avec le milieu comme une piste fructueuse de développement communautaire.

Dans tous les cas, on signale un besoin très grand de matériel, de sessions de formation, d'échanges sur ce qui se fait en Ontario et ailleurs.

Plus globalement, l'ensemble des partenaires réunis au colloque Alpha-Partage ont évoqué au chapitre de leurs préoccupations le développement de l'alphabétisation en français, l'obtention de ressources équitables, le respect du rythme d'apprentissage et des attentes des personnes analphabètes, ainsi que la reconnaissance de la spécificité de l'expérience franco-ontarienne.

OBSERVATIONS

On peut constater à quel point un engagement actif et l'octroi de ressources peuvent contribuer au développement de l'alphabétisation en français. L'Ontario est la seule province à majorité anglophone à promouvoir officiellement une approche tenant compte de la spécificité linguistique et culturelle des francophones et des autochtones et à y affecter des ressources pour en stimuler le développement communautaire.

Les effets de cette politique sont indéniables non seulement sur le plan de la croissance quantitative, mais aussi au niveau qualitatif : on consigne les expériences, la réflexion et l'analyse ; on stimule les échanges et les modèles ; l'approche, les objectifs mêmes de l'alphabétisation font l'objet de débats. Les apprenant-e-s peuvent exprimer leurs attentes et participer aux rencontres qui les concernent.

Il est paradoxal, par ailleurs, que tout cet effort de mise en place de ressources structurées s'arrête à mi-chemin. L'intervention communautaire, partie intégrante du plan d'action gouvernemental, se développe, par définition, à partir du milieu et en fonction de ses ressources, des contraintes auxquelles elle fait face, de ses besoins et des modèles qui lui sont propres. L'approche actuelle, qui prévoit les mêmes mécanismes d'intervention pour toutes les communautés ethno-linguistiques, paraît donc limitative et contraignante. Il serait donc important de donner suite aux préoccupations du Regroupement et de favoriser la pleine réalisation des expériences originales d'alphabétisation populaire franco-ontarienne, notamment en assurant la formation d'équipes stables et rémunérées.

La clarification des enjeux de l'alphabétisation institutionnelle pourrait aussi s'avérer importante pour les Franco-Ontarien-ne-s. Il nous apparaît, à première vue, peu fondé de mettre en cause le trop grand nombre de réseaux différents en alphabétisation pour expliquer, par exemple, la faible participation des francophones aux activités des collèges communautaires. Les besoins de la communauté sont, à cet égard, si importants (on parle ici d'un bassin de population de plusieurs dizaines de milliers de personnes) qu'on peut affirmer qu'il y a de la place pour tous et toutes.

Il faudrait plutôt chercher à expliquer la faible participation de tous les francophones à l'éducation des adultes en général. Le rapport Churchill, Frenette et Quazi estime le problème suffisamment grave pour suggérer rien de moins qu'une commission royale d'enquête sur cette question.

On sait qu'en général, une population sous-scolarisée et gênée de l'être se sent intimidée par les institutions. Cela vaut sans nul doute encore plus quand ces institutions, unilingues ou bilingues, sont associées à un échec et doublées d'un univers culturel et linguistique souvent perçu comme étranger, voire hostile.

Pour la majorité des experts en éducation, des pratiques novatrices, des programmes conçus dans un environnement francophone et valorisant pour les milieux populaires, sont des conditions indispensables pour réussir à surmonter ce problème. Ces pratiques existent en milieu institutionnel franco-ontarien la généralisa-

1. OGILVIE, OGILVIE & COMPANY, Op. cit., p. IV.

tion de réseaux scolaires institutionnels francophones homogènes, qui s'amorce à peine en Ontario, permettra sans aucun doute de les élargir et de les enraciner plus solidement. Il s'agit peut-être là d'une pré-condition à la clarification des rôles de chacun, afin de mieux répondre aux besoins diversifiés de toutes les personnes analphabètes.

Les participant-e-s au colloque Alpha-Partage ont souligné l'importance de la diversité et de la complémentarité des actions, tout en affirmant l'autonomie de chacun des réseaux. Les mécanismes suggérés pour assurer une représentation francophone au sein du comité inter-ministériel et consolider les moyens dans chacun des réseaux, pourraient jouer un rôle déterminant dans le développement de toutes les ressources disponibles.

Ce qui constitue la plus grande originalité de l'expérience franco-ontarienne, c'est que le réseau des groupes populaires a réussi à faire valoir non seulement la nécessité de l'alphabétisation en français, mais l'importance de rendre *française* la conception même du projet d'alphabétisation : rencontres spécifiques pour les francophones, droit à des regroupements distincts, budgets spécifiques pour la production de documents didactiques, etc. Si au début, le gouvernement ontarien a adopté une politique qui se limitait à une offre de services en français, le milieu a progressivement réclamé et obtenu la reconnaissance d'une approche spécifique en alphabétisation francophone : cela la reflète et stimule la vitalité du mouvement d'alphabétisation franco-ontarien. Il serait important, croyons-nous, de lui permettre de se développer à sa pleine mesure.

TABLEAU 13

LA POPULATION DE LANGUE MATERNELLE FRANCOPHONE DANS LA PROVINCE DE L'ONTARIO, EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE

Population totale	9 101 690
Population francophone (langue maternelle)	484 265
% de la population totale	5,3

TABLEAU 14

POURCENTAGE DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS NE FRÉQUENTANT PAS L'ÉCOLE À TEMPS PLEIN, AYANT MOINS D'UNE NEUVIÈME ANNÉE DE SCOLARITE EN ONTARIO ET AU CANADA SELON LA LANGUE MATERNELLE

	Ontario	Canada
TOTAL		
– moins de 5 ans de scolarité	4,1	4,7
– entre 5 et 8 ans de scolarité	15,4	17,5
total	**19,5**	**22,2**
Anglophone		
– moins de 5 ans de scolarité	1,8	2,0
– entre 5 et 8 ans de scolarité	12,3	12,7
total	**14,1**	**14,7**
Francophone		
– moins de 5 ans de scolarité	6,1	6,4
– entre 5 et 8 ans de scolarité	22,5	23,7
total	**28,6**	**30,1**
Langues autochtones		
– moins de 5 ans de scolarité	30,3	28,8
– entre 5 et 8 ans de scolarité	29,8	33,4
total	**60,1**	**62,2**
Indiens sans statut		
– moins de 5 ans de scolarité	14,2	21,1
– entre 5 et 8 ans de scolarité	27,7	28,1
total	**41,9**	**49,2**
Autres langues		
– moins de 5 ans de scolarité	11,7	11,3
– entre 5 et 8 ans de scolarité	24,8	25,2
total	**36,5**	**36,5**

Source : Recensement de 1981 fait par Statistique Canada

L'Ouest

Dans tout l'Ouest canadien, on ne compte que trois projets d'alphabétisation. C'est évidemment trop peu, compte tenu de l'ampleur des besoins. De nouveaux développements s'annoncent mais il faut bien constater que les mesures gouvernementales n'ont pas eu jusqu'ici d'impact significatif pour les adultes analphabètes francophones. Si vivre en français représente un défi quotidien, s'alphabétiser en français n'est toujours pas possible pour la quasi-totalité des adultes francophones qui le voudraient. Pourtant, les réseaux et les ressources potentielles existent. L'information, la sensibilisation, les communications avec les réseaux francophones d'alphabétisation et l'accès à des ressources appropriées, sont donc un préalable indispensable et urgent.

LE CONTEXTE

Sur bien des points, les minorités francophones des quatre provinces occidentales diffèrent des autres. Elles ont beaucoup en commun avec la population anglophone qui les entoure. Elles appartiennent à une jeune société, contemporaine de l'avènement du chemin de fer et des migrations massives vers les Prairies, encore qu'un petit nombre de francophones aient pour ancêtres les pelletiers et les colons d'une époque antérieure. Sur la côte du Pacifique, les francophones sont en général établis de fraîche date et originaires des provinces des Prairies, comme bien d'autres habitants de la Colombie-Britannique. Lors du grand mouvement de colonisation, les Canadiens français se sont passablement dispersés dans l'Ouest ; ils ne sont majoritaires dans aucune région de quelque étendue, contrairement aux Franco-Ontariens et aux Acadiens du Nouveau-Brunswick. Ils ont en général des contacts plus étroits avec les anglophones, et se trouvent aussi plus éloignés du foyer de la vie française, le Québec. [1]

Dessinés à grands traits, ces constats sur la particularité de la situation des francophones de l'Ouest, évoqués dès 1968 par Laurendeau et Dunton, tiennent toujours. S'y sont ajoutés depuis les multiples cris d'alarme, des plus pessimistes aux plus critiques, statistiques démographiques ou rappels historiques à l'appui.

Il est d'usage en effet, quand on veut illustrer le défi qui se pose à la francophonie nord-américaine, d'évoquer la situation de l'Ouest comme la plus critique et la plus précaire. L'actualité récente ne peut qu'ajouter aux inquiétudes les plus profondes. Les reculs successifs des gouvernements albertain et de la Saskatchewan, les tollés de protestations et les limites posées à l'affirmation des droits des Franco-Manitobains, le silence du gouvernement de la Colombie-Britannique face à des groupes intransigeants proclamant la dominance de l'anglais, l'intolérance pour les aspirations du Québec, sont des réalités incontournables.

Même un survol impressionniste comme une tournée rapide — permet de constater le peu de place faite au français dans la vie courante et aux francophones dans la vie sociale et politique. Pour les francophones de l'Ouest, cette *impression* fait partie de leur vécu quotidien. Cela posé, est-il possible de sortir des limites étroites des statistiques démographiques ou des statuts juridiques pour proposer un autre regard sur les perspectives francophones à l'ouest de l'Ontario ?

L'angle de vue est ici déterminant. Aborder la situation actuelle comme si elle était immuable, statique et linéaire, ne permet ni de rendre compte du réel ni de saisir la dynamique d'un contexte. Il faut donc tenter de dépasser l'accumulation d'indices fragmentaires pour faire apparaître les communautés francophones, telles qu'elles existent, comme des entités, comme des collectivités vivantes. L'objet de la présente recherche ne nous permettra pas d'approfondir ce que démontre éloquemment **Pour nous inscrire dans l'avenir** [2] et **Le rapport du colloque national en économie** [3]. Mais il nous a semblé important de tenir compte de ces deux documents.

Les communautés francophones de l'Ouest ne sont pas homogènes ; la population franco-manitobaine par exemple, diffère beaucoup de la population franco-yukonnaise. Même les contextes immédiats sont très différents : les droits des francophones sont officiellement reconnus au Yukon mais très peu en Saskatchewan. Au-delà de ces importantes disparités, il demeure essentiel de considérer la situation des francophones de l'Ouest comme un tout qui dépasse le simple constat statistique. Les données disponibles nous permettent mal d'échapper au tableau morcelé ; nous les présentons néanmoins dans une perspective globale : la situation démographique, scolaire et économique des francophones de l'Ouest n'est ni un accident de parcours, ni

1. **Rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme**, Livre II, L'éducation, Ottawa, 23 mai 1968, p. 117.
2. FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, **Pour nous inscrire dans l'avenir**, rapport du Comité de la politique de développement global de la Fédération des francophones hors Québec, Ottawa, juin 1982.
3. FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, **Colloque national en économie, rapport et documents**, Ottawa, mai 1982.

une fatalité irréversible ; les communautés francophones de l'Ouest ont une histoire, une expérience collective et des projets contemporains qui dépassent les catégorisations limitatives.

Si l'assimilation est un facteur bien réel, elle n'est pas irréversible et il ne faudrait pas que les politiques adoptées se basent sur ses résultats : les francophones des Prairies ont déjà été suffisamment nombreux pour se voir reconnaître des droits linguistiques et scolaires semblables à ceux accordés aux anglophones du Québec. Les stratégies politiques et économiques inhérentes à la constitution de l'État canadien ont conduit, avec l'intolérance de certains groupes anglophones, au non respect de ces garanties. Maintenant ces droits sont peu à peu reconnus et dans certains cas, rétablis. La persistance des écarts économiques et politiques et des inégalités de statut lié aux facteurs linguistiques s'accompagne aussi de la survie et du développement de communautés francophones bien visibles. Le tableau qui suit retrace quelques-uns des éléments qui permettront peut-être d'en saisir le contour.

Au Manitoba

La population franco-manitobaine est l'une des plus concentrées de toutes les provinces de l'Ouest : on retrouve les deux tiers des francophones dans deux divisions du recensement. La plupart des régions francophones, situées au sud de Winnipeg, se trouvent dans un périmètre assez rapproché de St-Boniface. Cette concentration a des effets paradoxaux : elle permet une grande vitalité communautaire et institutionnelle et facilite les communications et les échanges mais elle a quelque peu polarisé les activités et les services francophones à St-Boniface, milieu urbain très proche de Winnipeg, laissant parfois les communautés rurales et semi-rurales avoisinantes dans l'impossibilité d'y accéder.

En 1870, la population manitobaine se composait à peu près également de francophones et de métis francophones d'une part, et d'anglophones d'autre part. En 1951, les francophones ne représentaient plus que 7 % de la population. Avant l'entrée de la province dans la Confédération, les francophones et métis disposaient d'un ensemble de droits officiellement reconnus. Ceux-ci seront rayés d'un trait de plume en 1850. Il faudra plus d'un siècle pour que la Cour suprême reconnaisse cette injustice. Mais l'adoption de ce jugement, en 1979, sera suivie d'un débat très dur : les tentatives pour faire inscrire les garanties en faveur du français — particulièrement en matière de services — feront l'objet d'un blocage systématique. Des référendums successifs, tenus dans plusieurs municipalités, entraîneront le rejet de ces propositions, rejet qui affecte durement les communautés franco-manitobaines. Il n'existe au Manitoba aucune loi garantissant aux Franco-Manitobain-e-s l'accès à des services sociaux et de santé dans leur langue. En 1980 cependant, on a créé un secrétariat des services publics de langue française dont l'impact demeure toutefois restreint.

Sur le plan scolaire, les Franco-Manitobain-e-s ont aussi vu leurs droits limités : en 1890, le système scolaire du Manitoba était déconfessionnalisé et anglicisé. En dépit des garanties proclamées à l'Article 22 de l'Acte du Manitoba, l'enseignement en français restait interdit. Un compromis permettait l'usage du français pour les groupes de dix élèves ou plus, mais il sera aboli en 1916. Seuls les cours de religion et de français ainsi que l'enseignement du français avant ou après les heures de classe sont désormais autorisés. Compte tenu de l'importance numérique des Franco-Manitobain-e-s, cette loi donne lieu à des situations absurdes : dans les écoles de villages francophones, les enseignant-e-s francophones enseignent forcément en français, mais les manuels scolaires et les examens du ministère sont entièrement en anglais. Des inspecteurs unilingues anglophones visitent régulièrement les écoles pour s'assurer que le français n'y est pas enseigné. En 1955, on reconnaît les cours de français langue première mais il faut attendre 1967 pour voir le droit à l'enseignement en français partiellement rétabli : il devient alors possible d'enseigner en français jusqu'à concurrence de 50 % du temps quotidien. En 1970, la province reconnaît officiellement le droit à l'enseignement en français mais avec des restrictions numériques importantes. En 1980, une nouvelle refonte de la loi scolaire donne une plus grande ouverture à l'enseignement du français mais ne favorise pas la création d'écoles homogènes : les classes en français ne sont pas réservées aux francophones, les Franco-Manitobain-e-s se retrouvent souvent dans les classes d'immersion conçues pour les enfants anglophones, et on accorde des pouvoirs discrétionaires importants aux conseils scolaires.

En 1985, on compte encore très peu d'écoles françaises homogènes ; la proportion du temps d'enseignement en français diminue au fur et à mesure que les enfants progressent ; la majorité des programmes scolaires ne sont pas entièrement en français. Les structures de gestion ne donnent pas aux Franco-Manitobain-e-s le droit de définir les projets éducatifs. Encore aujourd'hui, les francophones réclament la création d'une commission scolaire francophone. Au niveau post-secondaire, seul le Collège universitaire de St-Boniface offre des programmes en français.

Sur le plan économique, le revenu annuel moyen des francophones est systématiquement inférieur à celui des anglophones et l'écart s'accroît à mesure qu'on grimpe dans l'échelle des revenus. Les Franco-Manitobain-e-s sont légèrement sur-représentés dans le secteur forestier et se concentrent également en forte proportion dans les services sociaux.

En 1988, la *Société franco-manitobaine*, l'association francophone de la province, organisait des États généraux, à la fois pour actualiser son programme et ses priorités et pour redéfinir ses orientations. On avait constaté en effet que la communauté franco-manitobaine avait connu de nombreux changements depuis les vingt dernières années : rétablissement de droits scolaires, développement d'institutions et d'organismes nouveaux, croissance de l'immersion avec les questions que cela soulève, etc. On peut noter également, comme nous l'ont signalé plusieurs intervenant-e-s, des changements dans la composition même des régions à concentration francophone : de plus en plus de personnes, là comme dans plusieurs régions industrialisées, quittent les centres urbains pour la périphérie. Les régions francophones avoisinantes de Winnipeg ont donc vu arriver un nombre significatif d'anglophones dans des villages ou des centres semi-urbains auparavant plutôt homogènes, avec, évidemment, les pressions assimilatrices qui s'ensuivent.

Parmi les problèmes les plus urgents évoqués lors des consultations préparatoires aux États généraux, on relevait bien sûr le développement des services sociaux et gouvernementaux, mais aussi, fait intéressant, la croissance des programmes post-secondaires, le perfectionnement du français écrit pour les adultes et l'accès à des bibliothèques publiques francophones. Ce qui traduit déjà une préoccupation assez vive pour l'accès à l'écriture et la lecture.

Les Franco-Manitobain-e-s se sont donné de nombreux services, plusieurs institutions et centres culturels, et ils accordent une grande importance au développement éducatif, économique et culturel de leur communauté. Le contexte demeure difficile et vivre en français représente toujours un défi.

En Saskatchewan

En 1988, le *Service fransaskois d'éducation des adultes* organisait avec succès un impressionnant colloque pancanadien en éducation populaire francophone. Plus de 215 délégués, dont l'auteure de ces lignes, ont pu participer à cette rencontre chaleureuse et riche de contenu, organisée par une équipe réduite dans la petite communauté de Gravelbourg (1 400 personnes), mobilisée presque entièrement pour l'occasion. C'est dire que la francophonie en Saskatchewan est à la fois bien vivante et porteuse de projets nouveaux.

La Saskatchewan est l'une des provinces où la population francophone est numériquement faible, politiquement peu reconnue et dispersée géographiquement dans sept régions relativement distantes les unes des autres. On évalue que c'est en Saskatchewan qu'on retrouve le taux d'assimilation le plus élevé. Paradoxalement, l'immersion connaît un vif succès ; les inscriptions ont connu une croissance spectaculaire au cours des années 80. Les Fransaskois-e-s ne disposent pour leur part que de peu d'écoles francophones homogènes : dans cette province, le français ne bénéficie d'aucune reconnaissance légale ou officielle et il n'existe aucune loi sur les services en français, en matière de santé, sur le plan juridique, dans les services sociaux ou gouvernementaux.

L'Acte des Territoires du Nord-Ouest (1891) prévoyait l'utilisation du français à l'Assemblée législative, dans les lois et devant les tribunaux. On avait également mis sur pied à cette époque des services éducatifs en français. À la fin du siècle, ces droits allaient successivement être abolis. La création des provinces de l'Alberta et de la Saskatchewan à partir des Territoires du Nord-Ouest aurait dû, selon un récent jugement de la Cour suprême, reconduire les lois de 1891. Mais la Cour a aussi jugé que les provinces pouvaient la remplacer par une nouvelle loi, ce que le gouvernement de la Saskatchewan a fait. Ainsi, la reconnaissance de l'iniquité de la situation des Fransaskois-e-s ne s'est pas résolue par le rétablissement des droits qui leur avaient été retirés.

Sur le plan scolaire, par contre, les garanties confessionnelles de l'Acte de l'Amérique du Nord Britannique devaient être renforcées par des garanties spécifiques à la province lors de l'entrée de celle-ci dans la Confédération. Pourtant, en 1915, la politique officielle faisait de l'anglais la seule langue d'enseignement dans toutes les écoles, interdisant l'enseignement de toute autre langue durant les heures de classe. L'enseignement en français n'était plus permis après la première année et le français pouvait être enseigné à raison d'une heure par jour, à la discrétion des conseils scolaires.

Cette loi est demeurée inchangée jusqu'en 1967. C'est dire que les adultes fransaskois ont tous connu l'enseignement en anglais.

Depuis 1967, cependant, on fait une plus grande place à l'enseignement en français. Une école peut être désignée selon l'un ou l'autre de ces programmes : l'enseignement en français langue première (type A) ou école bilingue ou d'immersion (type B). La majorité des écoles désignées seront de type B. On compte une seule école française homogène au niveau secondaire. Il n'existe pas d'institutions post-secondaires francophones.

La proportion de Fransaskois-e-s vivant en milieu rural ou semi-rural est plus élevée que dans les autres provinces de l'Ouest. Le revenu annuel moyen est là aussi systématiquement inférieur à celui des anglophones. Les Fransaskois-e-s sont sur-représentés dans l'industrie forestière et les industries manufacturières.

Selon l'historien André Lalonde, les difficultés majeures des Fransaskois-e-s ont commencé en 1929, avec d'un côté la crise économique et de l'autre l'élection d'un gouvernement influencé par le Ku Klux Klan.

À cause de la crise économique, le Fransaskois moyen éprouve de la difficulté à nourrir sa famille. L'accent est placé sur la survivance matérielle et on n'a pas d'argent pour les activités culturelles. Les Fransaskois n'ont même pas d'argent pour payer les cartes de membre de l'Association culturelle franco-canadienne de la Saskatchewan. Cette dernière organise des cours de français qui sont du bénévolat pur et simple. [1]

Les régions agricoles arides où sont concentrés ces francophones se dépeuplent massivement. L'urbanisation a aussi, avec l'absence de garanties scolaires, des effets majeurs sur la structuration de la communauté fransaskoise.

La Saskatchewan francophone compte pourtant encore aujourd'hui des réseaux, une association provinciale et des activités culturelles et sociales. Il suffit de feuilleter l'hebdomadaire fransaskois pour prendre la mesure de ce dynamisme, toujours bien vivant malgré l'ampleur des difficultés rencontrées.

En Alberta

Bien que le *profil* des Franco-Albertain-e-s se distingue de celui des Fransaskois-e-s, on retrouve sur le plan légal et au niveau des droits scolaires une situation similaire. L'absence de statut juridique et de services en français a la même origine. L'Alberta faisait aussi partie des Territoires du Nord-Ouest et cette province aurait aussi dû, selon la Cour suprême, reconduire à sa fondation les garanties juridiques prévues dans la loi des Territoires du Nord-Ouest. L'Alberta réagira de façon similaire à la Saskatchewan en adoptant, après ce jugement, une nouvelle loi qui constitue un recul par rapport à celle des Territoires du Nord-Ouest.

Il n'existe en Alberta ni statut légal du français, ni lois prévoyant l'établissement de services en français dans les soins de santé, les services sociaux et les services publics.

Contrairement aux communautés francophones du Manitoba, les concentrations francophones de l'Alberta sont très éloignées les unes des autres. Il est ainsi courant de faire six heures de route pour participer à une rencontre ou assister à une assemblée. Les régions sont aussi diversifiées socialement et économiquement : la vie à Falher (l'une des plus anciennes agglomérations francophones de la province, dans une région rurale située au nord) est très différente de la vie à Edmonton. La région de Legal, autrefois à prédominance francophone, connaît un effet de drainage de la population vers Edmonton. Si les pressions à l'assimilation sont fortes, il existe par contre des réseaux associatifs, institutionnels et communautaires importants, diversifiés et régionalisés. La création récente d'écoles françaises homogènes explique, selon plusieurs intervenant-e-s rencontrés, un regain de vitalité et un renouvellement de la vie communautaire et culturelle en Alberta francophone.

La population franco-albertaine est moins concentrée dans les régions rurales qu'en Saskatchewan :

Le phénomène de l'urbanisation est indiqué par le nombre croissant de gens d'origine canadienne-française et française à Edmonton. En 1961, près de 35 % des Franco-Albertains habitaient la capitale provinciale, et en 1971, la proportion atteignait 41 %. Et cependant, il n'est toujours pas possible d'y obtenir un service en français dans les magasins et les restaurants ; en d'autres centres urbains, c'est infiniment plus difficile encore. [2]

Au milieu des années 70, alors que la situation économique de l'Alberta était nettement plus favorable qu'ailleurs, on a assisté à une arrivée significative de Québécois-e-s, de Franco-Ontarien-ne-s et d'Acadien-ne-s du Nouveau-Brunswick. La présence d'un nombre important d'immigrant-e-s francophones ou ayant le français comme langue seconde accentue l'hétérogénéité de la population d'expression française.

La demande de personnel bilingue dans les sièges sociaux et au sein de la fonction publique est très forte. C'est sans doute ce qui explique la popularité croissante de l'immersion. La ville de Calgary déclarait plus d'étudiant-e-s en immersion que toute autre ville canadienne.

Cela ne se traduit pas, cependant, par la reconnaissance effective du droit des francophones à disposer de leur propre réseau scolaire. La première école francophone homogène n'a ouvert ses portes qu'en 1984, et trois autres écoles ont été créées depuis. Mais la loi scolaire demeure particulièrement vague et la majorité des Franco-Albertain-e-s doivent toujours fréquenter les écoles anglaises, les écoles bilingues ou les écoles d'immersion. Au niveau statistiques, la province ne fait aucune distinction entre les enfants qui fréquentent des classes en français et ceux inscrits aux cours d'immer-

1. ST-PIERRE, L., *Un combat inégal contre l'assimilation*, présentation d'André Lalonde sur l'histoire des Fransaskois. L'eau vive, 3 novembre 1988, p. 3.
2. SMITH, D. B., Les francophones de l'Alberta, aperçu historique, document, p. 11.

sion. Les adultes ont connu pour leur part l'enseignement en anglais ou partiellement en français. Jusqu'en 1952, l'enseignement en français y était toléré mais sans soutien de la part de la province. La loi scolaire de 1952 a imposé l'enseignement en anglais pour tous les cours. Tout au plus, les conseils scolaires de district pouvaient autoriser qu'un cours primaire soit donné en français. En 1964, on a assoupli la loi en introduisant le français dans les programmes scolaires, mais de façon partielle, de la première à la neuvième année, en lui accordant de moins en moins d'heures à mesure que le niveau de scolarité monte.

Sur demande d'un conseil scolaire, on pouvait embaucher un-e professeur-e pour enseigner le français en dehors des heures normales de classe. En 1968, la province a élargi l'autorisation d'enseigner en français jusqu'à la 12e année. Mais le temps réservé au français dépasse rarement 50 % après la 3e année. Le constitutionnaliste Pierre Foucher estime que la nouvelle loi scolaire de la province, adoptée suite à la proclamation de la Charte canadienne des droits et libertés, ne modifie pas radicalement la situation. Dans la province, la gestion des établissements scolaires par des francophones n'est pas assurée. Malgré une plus grande ouverture, il n'existe pas de garanties réelles ou formelles en matière de droits scolaires.

Il n'est pas étonnant que dans ces conditions, l'accès à des écoles françaises, définies par et pour les francophones, ait été l'une des grandes priorités de l'Association canadienne-française de l'Alberta (ACFA).

Vers 1925, on pouvait observer une vie en français très active en Alberta. Cependant, les gens bien avisés sentaient que ce n'était pas suffisant pour assurer la survivance. Il leur fallait un organisme qui canaliserait tous leurs efforts auprès des autorités compétentes afin de faire valoir leurs droits et leurs revendications particulièrement dans le domaine de l'éducation en français. L'ACFA (...) fut donc fondée en 1926 et bien que beaucoup de choses se soient passées depuis (...), ses buts sont restés sensiblement les mêmes au cours des années. [1]

Outre l'éducation, l'ACFA intervient également sur les plans du développement communautaire et culturel, de l'information et de la vie politique. La promotion d'un développement économique francophone constitue aussi pour elle une priorité.

Associations régionales de l'ACFA, centres d'éducation permanente, centres culturels, librairies, Faculté St-Jean, groupes de femmes, coopératives et hebdomadaires forment un réseau institutionnel et communautaire diversifié dans toutes les régions de l'Alberta francophone.

En Colombie-Britannique

D'après l'ensemble des intervenant-e-s rencontrés, la situation des francophones de la Colombie-Britannique diffère de celle des francophones des Prairies. Aucun statut juridique ou légal n'a jamais accordé aux Franco-Colombien-ne-s de garanties formelles, que ce soit à l'assemblée législative, devant les tribunaux, sur le plan scolaire ou au niveau des services publics dans la province. Le principal pôle de concentration francophone est la grande région de Vancouver et Victoria (avec un noyau important à Mayarville) ; le reste de la population est dispersé à travers la province.

Une bonne partie de la population d'expression française est d'origine européenne ; on note également l'arrivée de Québécois-es relativement jeunes et scolarisés. Une étude de la Fédération des Franco-Colombiens révélait en 1988 que ce sont ces derniers qui s'engagent le plus activement dans la promotion du fait français et de l'éducation en français dans la province [2]. [Ce qui contredit quelque peu le préjugé voulant que les Québécois-es qui s'installent dans les provinces à majorité anglophone soient les premiers à s'assimiler et à abandonner l'usage du français à la maison.] On retrouve enfin, en nombre important, des Franco-Ontarien-ne-s et des francophones des Prairies dans les différentes régions de la province.

En Colombie-Britannique, le taux de transfert linguistique est très élevé (71,8 % en 1981) et l'essentiel des activités économiques ou publiques se déroule en anglais. C'est surtout au niveau des loisirs, des activités culturelles et sociales que le français est utilisé par les francophones. Certaines régions de la province ne peuvent toujours pas capter la télévision de Radio-Canada en français, ce qui accroît le sentiment d'isolement.

Sur le plan économique, malgré l'existence d'une classe moyenne au revenu égal à celui de la population anglophone, le revenu annuel des Franco-Colombien-ne-s reste en général inférieur à celui des anglophones. Les francophones sont légèrement sur-représentés dans les secteurs des mines, du bâtiment et des travaux publics et ils représentent aussi, avec les autochtones, une part importante des cueilleurs de fruits de la vallée de l'Okanagan. Il aura d'ailleurs fallu l'intervention de la Fédération des Franco-Colombiens pour que cessent les pratiques discriminatoires à leur endroit.

1. ACFA, Aperçu de son histoire, de son organisation et de ses activités, août 1986, Edmonton, p. 2.
2. SAVAS, D., Portrait sociologique de la communauté franco-colombienne, rapport final, Fédération des Franco-Colombiens, 1988.

Sur le plan scolaire, les Franco-Colombien-ne-s installés depuis longtemps dans la province ont dû faire leurs études en anglais.

Aujourd'hui encore, on ne compte que trois écoles françaises. Il a fallu attendre 1981 pour que la province se dote d'une politique d'enseignement en français (sans garanties légales qui favoriseraient le droit à l'enseignement en français). Cette politique prévoit un programme-cadre en français, un programme d'immersion précoce et un programme d'immersion tardive. En principe, le programme-cadre s'adresse aux francophones mais, en pratique, les modalités de financement incitent les conseils scolaires à l'ouvrir aux enfants anglophones (ce qui transforme les cours en classes d'immersion). Le programme et la loi scolaire font actuellement l'objet d'une révision avec la collaboration des associations francophones de la province.

Un des obstacles majeurs rencontrés par les Franco-Colombien-ne-s tient à l'absence de reconnaissance spécifique de leur histoire et de leur réalité : il subsiste un fort courant qui considère les francophones comme n'importe quelle autre communauté ethnique devant s'intégrer à la vie anglophone de la province.

L'éducation des adultes constitue sans contredit le parent pauvre du système éducatif pour les Franco-Colombien-ne-s : il n'existe ni institution, ni service spécifique pour répondre aux besoins des adultes francophones. De tous les collèges communautaires, un seul a été désigné pour offrir des cours en français : il devient donc difficile de répondre à l'éventail des besoins de toute la communauté.

Par ailleurs, les francophones ont mis sur pied des centres communautaires et culturels, une maison de la francophonie et un secteur coopératif qui assurent d'importantes activités communautaires et éducatives.

Dans les territoires du Nord-Ouest

Contrairement à une impression assez répandue, il existe bel et bien une présence francophone active dans les Territoires du Nord-Ouest. Fortement concentrée à Fort Smith et Yellowknife, la population franco-ténoise vit aussi dans plusieurs régions éloignées les unes des autres, avec des distances considérables à franchir : on trouve des communautés d'installation plus ancienne à Hay River et Fort Simpson et plus récente à Iqaluit, Inuvik, Fort Smith.

Dans certaines régions, le taux de roulement de la population est assez important : les gens viennent y travailler deux ou cinq ans pour vivre une expérience assez particulière dans cet immense territoire (un tiers du Canada) très peu peuplé (en majorité par des populations autochtones), où se côtoient emplois bien rémunérés et pauvreté manifeste.

Solidaire des revendications des populations autochtones, l'Association francophone des Territoires du Nord-Ouest se heurte souvent, dans les discours officiels, à une hiérarchisation des problèmes et des priorités qui limite le plein exercice des droits scolaires et linguistiques des francophones. L'essentiel des activités économiques et sociales se déroule en anglais et là comme ailleurs, il existe une forte pression à l'assimilation.

Malgré une population totale de 1 230 personnes (en 1981), les Franco-Ténois-es ont pourtant obtenu des garanties que les francophones des provinces de l'Ouest réclament encore. En 1984, l'Assemblée législative des Territoires du Nord-Ouest a adopté la Loi sur les langues officielles : le français et l'anglais y sont reconnus comme langues officielles égales en statut, droits et privilèges ; six langues autochtones se sont également vu reconnaître un statut officiel. Des ententes territoriales-fédérales obligent le gouvernement à développer des services en langue française, mais cette loi ne s'est pas immédiatement traduite sur le plan scolaire : jusqu'à tout récemment, les francophones n'avaient pour toutes ressources scolaires que les écoles d'immersion situées à Yellowknife, ainsi qu'un programme en français langue maternelle dans deux écoles. Une entente récente prévoit cependant le développement d'un réseau scolaire en français en collaboration avec la Fédération franco-ténoise.

Ces initiatives se situent dans le contexte d'une révision complète du système éducatif des Territoires du Nord-Ouest, qui insiste notamment sur la nécessité de respecter l'identité et les besoins culturels des populations autochtones.

Les revendications pour l'enseignement en français ont par ailleurs pris de l'ampleur (face à un système unilingue anglais jusqu'à tout récemment), au moment même où les autochtones affirmaient le droit de définir leur éducation et concurremment à une nouvelle vague de popularité du français langue seconde. Le développement de l'éducation en français a d'importants défis à relever : il s'agit de rejoindre l'ensemble de la population, de développer des programmes et des outils tenant compte de la réalité du territoire et de pallier au manque de ressources et au roulement important de personnel.

Sur le plan de l'éducation des adultes, le réseau du collège Artic, qui en est responsable, n'offre pas de cours de français de base aux francophones. Un projet pilote a déjà été amorcé dans les régions d'Inuvik et Iqaluit, avec l'ébauche d'un projet d'éducation à distance. Mais il ne semble pas avoir donné lieu, selon les intervenant-e-s rencontrés, à un programme plus permanent.

L'Association franco-ténoise avait initialement pour mandat de favoriser le développement culturel de la communauté francophone.

Les besoins de ses membres évoluant avec les années, l'ACFT a dû, dans la pratique, élargir son mandat. D'organisme à vocation culturelle, l'ACFT devint le porte-parole de ses membres dans les domaines politique, social, communautaire et culturel. [1]

La Fédération est donc désormais formée d'associations locales et d'organismes franco-ténois. Elle a défini cette nouvelle forme d'organisation après un processus inédit de consultation (La Grande Tournée des retrouvailles) dans chacune des régions à concentration francophone.

Le Yukon

Si le contexte des Franco-Yukonnais-es peut ressembler à première vue à celui des Franco-Ténois-es, les situations concrètes sont assez différentes : la population francophone est essentiellement concentrée à Whitehorse où la présence d'institutions francophones favorise une vie communautaire plus visible et accessible, notamment par le biais d'une école française, du Centre français du Collège du Yukon et des activités culturelles et sociales organisées par l'Association des Franco-Yukonnais. Le Yukon, centre touristique très prisé par les Européen-ne-s et les Asiatiques, a aussi des infrastructures plus développées. La population non autochtone est cosmopolite et généralement très scolarisée. On retrouve toutefois un petit nombre de francophones éloignés de Whitehorse — ou à la périphérie — venus partager les modes de vie des populations autochtones, installées depuis plus longtemps dans la région.

Les Franco-Yukonnais-es viennent de toutes les régions du territoire canadien ; nombre d'entre eux, venus entre autres pour apprendre l'anglais, sont surpris par l'ampleur de l'immersion exigée : travail, services publics, communications quotidiennes, achats, toute la vie économique, politique et sociale se déroule en anglais. Le sentiment d'identité et d'appartenance, qui n'est pas nécessairement incompatible avec le désir d'apprendre l'anglais, ressurgit rapidement, d'autant que les pressions assimilatrices sont fortes : le taux de transfert linguistique est très élevé.

Avec une population totale de 620 personnes, les Franco-Yukonnaises ont aussi obtenu des garanties légales encore inaccessibles aux francophones des quatre provinces de l'Ouest : en 1984, après une année de pressions persistantes, les parents francophones ont obtenu la première école de langue française à Whitehorse.

Plus récemment encore, le gouvernement territorial s'engageait à assurer des services en français et un statut juridique au français dans le territoire.

L'isolement et un environnement anglais dominant comptent parmi les facteurs qui préoccupent le plus les Franco-Yukonnais-es : le développement de l'éducation en français, de services sociaux et culturels, d'activités communautaires, demeure donc au nombre de leurs priorités.

On note une ouverture du gouvernement territorial aux langues et à la culture autochtones (le collège du Yukon a ouvert un centre des langues autochtones qui a pour mission d'enseigner, de documenter et de promouvoir les langues autochtones du Yukon, de conserver et de promouvoir les traditions et l'histoire orale des populations autochtones.) Là aussi, cette ouverture a suscité une plus grande acceptation des droit des francophones.

Le Centre français du Collège, créé en 1975, offre un éventail de programmes et supervise les programmes en français au Yukon : les programmes de français de l'École Émilie-Tremblay ; les programmes en français après la 9e année offerts sous forme de cours supervisés par un tuteur ; les programmes d'immersion et les cours de français langue seconde ; des cours d'éducation des adultes et des programmes de bourses pour l'étude des langues, ainsi qu'un programme de monitrices et moniteurs qui soutiennent l'apprentissage du français langue seconde.

Les francophones n'ont cependant pas accès, dans leur langue maternelle, à l'éventail de programmes offerts en anglais au Collège du Yukon ; le personnel du Centre français, malgré un mandat très large et très diversifié, reste relativement limité en nombre (un coordonnateur, deux conseillers pédagogiques et un responsable des cours aux adultes).

L'essentiel des autres activités francophones relève donc de l'Association franco-yukonnaise qui organise, entre autres, une semaine annuelle d'activités culturelles et publie un hebdomadaire en français, tout en intervenant sur les services en français.

Vivre en français constitue donc un défi majeur dans les provinces de l'Ouest et dans les territoires fédéraux. Le contexte linguistique y est rarement favorable et l'accès à l'éducation, pour les enfants francophones d'aujourd'hui, doit encore être arraché par des pressions importantes. Dans tout l'Ouest canadien, le nombre d'enfants pouvant recevoir un enseignement en français, dans les

1. *L'ACFT devient la fédération franco-ténoise*, L'Aquilon, Vol 3, numéro 10, 21 octobre 1988, p. 11.

termes prévus à la Charte canadienne des droits et libertés, reste minime. Les progrès sont lents et difficiles et le sentiment d'isolement est toujours présent, accentué par les reculs ou les résistances à accorder quelque garantie que ce soit. Paradoxalement, le français jouit d'une popularité partout croissante et de nombreux *francophiles* modifient leurs opinions sur les droits des francophones.

Dans plusieurs régions, le défi consiste aussi à assurer un développement économique francophone qui pourrait réduire de façon importante l'inégalité de statut des communautés et la pression à l'assimilation.

Enfin, des stratégies de développement communautaire ajustées à la vie quotidienne des francophones de tous les milieux et permettant un développement global constituent, selon la majorité des intervenant-e-s rencontrés, une condition essentielle à l'épanouissement collectif des francophones. C'est dans ce contexte qu'il importe de situer les initiatives récentes en alphabétisation, qui s'inscrivent toutes dans le prolongement d'actions communautaires et éducatives francophones déjà structurées.

LA PROBLÉMATIQUE

Selon les données de Statistique Canada, le taux d'analphabétisme serait systématiquement plus élevé chez les francophones que dans la population en général (sauf dans les Territoires du Nord-Ouest) [1]. Partout, il est supérieur à celui de la population anglophone. Dans les quatre provinces, on compterait proportionnellement deux fois plus d'adultes analphabètes chez les francophones que chez les anglophones. Sauf au Yukon et dans les Territoires du Nord-Ouest, où la situation des populations autochtones influe sur la moyenne générale, les taux les plus élevés d'analphabétisme chez les francophones se retrouvent dans les provinces les plus touchées par ce problème au niveau de l'ensemble de leur population. Au Manitoba et en Saskatchewan, l'ampleur du problème est comparable à la moyenne pancanadienne. Les taux plus faibles d'analphabétisme chez les francophones de l'Alberta et de la Colombie-Britannique reflètent une situation similaire pour l'ensemble de la population de ces deux provinces. Dans tous les cas, on peut parler d'un phénomène significatif qui touche trois adultes francophones sur 20 au Yukon et près d'un adulte sur trois au Manitoba et en Saskatchewan.

Selon plusieurs intervenant-e-s rencontrés, on a probablement sous-estimé le problème jusqu'à maintenant, en particulier dans les provinces considérées comme les plus *riches* (l'Alberta et la Colombie-Britannique) et dans les deux territoires, où une bonne partie de la population francophone est très scolarisée. Les données sur la scolarité masquent probablement une autre réalité, particulièrement répandue dans l'Ouest : la grande majorité des adultes francophones (et une proportion importante des enfants d'aujourd'hui) n'ont connu que l'anglais imposé comme langue d'enseignement : les quelques heures d'enseignement en français *consenties* dans le cadre de mesures plus que limitatives, n'ont certes pas permis à la population francophone d'acquérir une maîtrise solide du français écrit. Parvenir à s'exprimer par écrit en français dans un contexte où la plus grande part des activités se déroule en anglais et où les occasions d'apprendre le français écrit sont aussi limitées exige des efforts inouïs. Si bien qu'une proportion importante des francophones de l'Ouest se retrouve sans doute avec une maîtrise minimale ou assez bonne de l'anglais écrit et une connaissance du français écrit plus que limitée. Pour les intervenant-e-s francophones, l'analphabétisme et la situation linguistique sont intimement liés. En l'absence de données suffisantes pour mesurer le phénomène et en évaluer l'impact, l'effort d'alphabétisation repose donc sur une analyse approfondie de cette réalité complexe.

On sait à quel point l'école unilingue anglaise, bilingue ou d'immersion a favorisé l'assimilation des francophones de l'Ouest : on dispose cependant de peu de données sur le décrochage précoce que cette situation a pu entraîner. Une étude menée par le Centre de recherche franco-manitobain [2] concluait qu'une proportion significative des finissant-e-s des écoles secondaires françaises poursuivaient des études post-secondaires, majoritairement au Collège de St-Boniface. L'étude concluait à l'impact positif de l'enseignement en français sur la poursuite des études après la douzième année. On peut supposer qu'à l'inverse (et à l'instar de la population franco-ontarienne), l'enseignement en anglais ou dans un contexte anglophone influe directement sur le décrochage scolaire précoce. Dans ces conditions, les données sur la situation actuelle de l'enseignement en français dans l'Ouest font craindre une persistance et une perpétuation de l'analphabétisme pour les futures générations.

Pour plusieurs intervenant-e-s, la dispersion des francophones posera un problème majeur dans toute perspective d'alphabétisation : c'est le cas, en particulier, en Saskatchewan, en Colombie-Britannique et dans les Territoires du Nord-Ouest (où la distance géographique ajoute aux difficultés). Là comme ailleurs, les personnes analphabètes participent plus rarement aux assemblées

1. Voir le tableau à la fin de cette section.
2. THÉBERGE, R., Étude complémentaire visant à vérifier les tendances des finissants des écoles secondaires françaises de 1981 à 1983, Centre de recherche du collège de St-Boniface, St-Boniface, 87.

publiques et aux activités structurées où elles risquent de se confronter à l'écriture ou à la lecture. Elles sont donc moins souvent actives dans les réseaux francophones actuels : comme le soulignait une intervenante de la Colombie-Britannique, l'alphabétisation peut s'avérer un projet important dans la mesure où elle touche la partie *invisible* des communautés francophones. Le contexte général de la francophonie dans l'Ouest, souvent jugé particulièrement difficile, a aussi un impact sur les possibilités de développer des projets d'alphabétisation ; on sait que les francophones doivent déployer beaucoup d'énergie pour obtenir un réseau scolaire en français et que chaque école résulte d'un effort collectif considérable. La rareté des services et des ressources mobilise aussi beaucoup de temps ; enfin, le travail de sensibilisation à l'alphabétisation en français, dans un milieu où la vie économique se déroule en anglais, devra être considérable.

Plusieurs intervenant-e-s ont noté toutefois que l'ouverture d'écoles françaises entraîne une nouvelle prise de conscience du problème et une motivation nouvelle de la part des adultes.

D'abord parce que les écoles françaises démontrent concrètement la possibilité — et les avantages — d'une solide formation de base en français ; elles montrent que, loin d'être un obstacle à la maîtrise de l'anglais, elles offrent de meilleures garanties d'éducation pour les jeunes francophones, tout en favorisant leur développement culturel et social. Les parents de ces jeunes éprouvent rapidement le besoin de parfaire leur propre formation ou de se donner pour la première fois une formation de base équivalente. Ils ressentent également la nécessité d'obtenir, pour eux aussi, une formation de base en français écrit.

Dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon, la problématique se pose un peu différemment. Un bonne partie de la population francophone y est plus jeune et plus scolarisée : le problème majeur de l'éducation chez les populations autochtones et le constat d'échec d'une éducation anglicisante et assimilatrice font en sorte que pour l'essentiel, les préoccupations en matière d'alphabétisation se concentrent sur la problématique spécifique de ces populations. Si le taux d'analphabétisme des francophones y est plus faible qu'ailleurs, il n'en demeure pas moins significatif. Il révèle sans doute l'isolement relatif d'une partie des francophones. En matière d'alphabétisation comme en matière d'éducation en général, on peut là aussi imaginer des solutions novatrices pour tenir compte des caractéristiques, des attentes et de la réalité du Grand Nord et surmonter les problèmes de distance et de faiblesse numérique de la population analphabète francophone. D'après les intervenant-e-s rencontrés, l'analphabétisme se concentrerait dans certaines régions où des populations francophones sont installées depuis plus longtemps et ne partagent pas les profils professionnels des plus scolarisés.

La plupart des intervenant-e-s insistent sur le manque d'informations pertinentes, autant sur l'ampleur du problème que sur l'identification précise des adultes concernés : très peu d'études ont, à ce jour, porté sur les problèmes éducatifs des francophones dans l'Ouest, sur les niveaux de scolarité atteints, les phénomènes de décrochage, l'impact concret de l'éducation en anglais, bilingue où en immersion. C'est dans l'Ouest que les intervenant-e-s insistent le plus sur la nécessité de réaliser des études de besoins documentées et précises ; on peut présumer que les régions rurales sont particulièrement touchées mais on ignore à quel point elles sont affectées par le système scolaire actuel.

Au Manitoba, des intervenant-e-s ont aussi souligné l'aspect élitiste du système scolaire passé, comme un des facteurs ayant pu contribuer à l'analphabétisme. On souligne aussi qu'à la gêne d'être analphabète s'ajoute aussi un certain sentiment d'échec pour n'avoir pas pu maîtriser son français adéquatement. Souvent, les adultes — en particulier les femmes à qui ont a *confié* la transmission des valeurs culturelles et de l'éducation française — ne comprennent pas qu'il leur fallait déployer trois fois plus d'efforts pour accéder au français écrit. Ils et elles en ressentent donc un sentiment de culpabilité qu'il faut déconstruire pour favoriser un apprentissage réel.

La plupart des intervenant-e-s conçoivent l'alphabétisation comme un projet éducatif global, communautaire et populaire, étroitement associé à la revalorisation de la langue et des milieux francophones. Il s'agit à la fois d'un projet de développement personnel, d'un moyen d'accroître les chances d'accéder à de meilleurs emplois, et d'un outil de développement collectif pour participer à la vie communautaire.

On note dans plusieurs provinces que les changements des dernières années rendent l'alphabétisation indispensable : le développement de l'économie, des moyens de communication et de l'urbanisation a de grandes répercussions sur la vie de tous les jours.

L'analphabétisme, moins visible en milieu urbain, révèle en fait selon plusieurs des écarts sociaux importants parmi la population francophone. Il sera donc important de développer des approches liées aux milieux et aux préoccupations des personnes analphabètes.

L'alphabétisation peut être aussi un facteur de fierté et de revalorisation ; la prise en charge du processus par les participant-e-s constitue donc en soi un projet éducatif. Elle n'est réalisable que si ce sont des gens du milieu qui en sont les principaux animateurs et animatrices.

On note enfin que le récent développement économique francophone et la croissance des emplois exigeant la maîtrise du français devraient favoriser l'alphabétisation en français, à condition bien sûr qu'on veuille en ouvrir l'accès aux populations francophones moins favorisés.

L'environnement immédiat est aussi un facteur important : il sera plus facile d'amorcer des actions là où les communautés francophones sont plus structurées et le réseau associatif ou institutionnel plus visible. Il y a donc une diversité de besoins et de conditions dont il faut tenir compte.

Le nombre restreint d'études et de données factuelles disponibles rend difficile une évaluation sensible des différentes réalités et des divers aspects du problème. Pour la majorité des personnes rencontrées, la prévention sera aussi indispensable que la mise sur pied de mesures concrètes en alphabétisation des adultes.

LES PRATIQUES

Dans chacune des provinces de l'Ouest, il existe des réseaux communautaires, institutionnels et associatifs francophones qui s'intéressent à l'alphabétisation. Les trois projets existants, en cours ou en démarrage, se sont mis en place par le biais de ces réseaux. Ils s'inscrivent tous dans le prolongement d'initiatives existantes d'éducation non formelle, de développement communautaire et d'éducation populaire. Au Manitoba, il s'agit d'un projet-pilote s'adressant spécifiquement aux femmes de trois communautés rurales. En Saskatchewan, c'est un programme intégré d'intervention, qui se développe dans la foulée des expériences d'éducation populaire francophone et de développement communautaire à partir d'un réseau existant depuis quelques années. En Alberta, le projet combine à la fois des initiatives locales entreprises au sein d'un réseau populaire d'éducation des adultes et un projet soutenu de coordination et de développement assuré par l'institution francophone d'éducation post-secondaire, la Faculté St-Jean de l'Université d'Alberta.

Dans les trois cas, il s'agit d'initiatives récentes même si on s'intéresse au problème depuis déjà quelques années.

En Colombie-Britannique, le projet envisagé vient prolonger des efforts éducatifs, culturels et linguistiques de la Fédération des Franco-Colombiens. Il n'existe aucun projet francophone au Yukon ni dans les Territoires du Nord-Ouest. Dans tous les cas, les intervenant-e-s soulignent la nécessité de relier l'alphabétisation, la valorisation et la promotion du français au développement global des communautés francophones ou des populations cibles visées.

Au Manitoba

Le seul projet d'alphabétisation francophone de toute la province est issu d'un groupe de femmes à but non lucratif, Pluri-Elles. Pluri-Elles Manitoba Inc. a pour but :

- de promouvoir l'éducation des femmes en assurant des ressources à l'information et au soutien en français,
- d'éduquer le public sur les contributions et les préoccupations des femmes. [1]

Le groupe intervient dans plusieurs champs d'action :

- la prévention de la violence faite aux femmes ;
- le pouvoir économique de la femme ;
- les effets des changements dans le rôle et la structure de la famille ;
- la promotion de la santé ;
- l'expression des points de vue des Franco-Manitobaines

Outre différentes activités d'information, culturelles et de participation aux actions, le groupe organise plusieurs sessions de formation.

C'est dans le cadre de ces sessions que la problématique de l'alphabétisation s'est imposée. Plusieurs participantes, faute d'une maîtrise suffisante du français écrit, ne pouvaient en effet suivre pleinement les stages de formation pour femmes désirant réintégrer le marché du travail.

Le groupe a alors adapté ses activités de formation aux besoins des participantes sans les identifier au départ comme du travail d'alphabétisation.

Ce n'est que plus tard que Pluri-Elles a appris l'existence d'un programme gouvernemental d'appui aux interventions communautaires en alphabétisation et obtenu un soutien financier. Pour les intervenantes, l'alphabétisation doit être pensée comme un tout ; la valorisation de l'expression, la prise de parole, l'échange, la mise en confiance sont considérés comme des préalables essentiels à la démarche d'alphabétisation. Il s'agit ici d'un processus qui intervient à trois niveaux :

- l'expression en tant que femmes ;
- la reprise de confiance en tant que francophones : plusieurs participantes se sentent gênées, voire coupables, de leurs difficultés en français, sans tenir compte du fait qu'il leur fallait investir beaucoup plus d'efforts pour apprendre le français écrit, étant donné l'enseignement qu'elles ont connu. Il faut rappeler également que les femmes ont longtemps été considérées, et présentées comme les *gardiennes de la langue*.

1. Feuillet d'information diffusé par Pluri-Elles Inc.

• la valorisation de leur potentiel et des aptitudes susceptibles de les conduire à un emploi : il ne s'agit pas ici d'une démarche *fontionnelle* d'apprentissage strictement reliée à un emploi éventuel, mais d'une approche visant à faire connaître et reconnaître par les participantes leurs capacités et aptitudes.

Les participantes sont formées en groupes par des formatrices rémunérées sur une base contractuelle. L'organisme offre un ensemble d'activités :
— formation de base ;
— perfectionnement et rattrapage ;
— maîtrise du français écrit ;
— soutien individuel ;
— fonction de formatrices et formateurs ;
— recherche ;
— liaisons et échanges avec d'autres organismes ;
— habiletés fonctionnelles ;
— éducation populaire, formation aux droits sociaux.

Pluri-Elles fonctionne à partir des intérêts et des préoccupations des apprenantes. Les activités d'alphabétisation sont intégrées à la programmation d'ensemble de l'organisme et les participantes invitées à collaborer à la vie du groupe. On les encourage par exemple, avec l'appui des formatrices, à participer à la production du bulletin de l'organisme. Le matériel pédagogique est constitué au fur et à mesure, à partir des besoins des apprenantes. Le groupe a aussi obtenu du ministère la collaboration d'une personne contractuelle pour mettre en place les sessions de formation pour les formatrices.

Le collège communautaire de St-Boniface a également collaboré à la mise sur pied du projet. Pour l'équipe responsable de l'éducation permanente en français, il s'agit d'un dossier parmi plusieurs autres. Rappelons que ce collège universitaire et communautaire est la seule institution post-secondaire francophone de la province. Il offre plusieurs programmes en français : deux programmes réguliers de niveau collégial et quelques programmes universitaires. Il coordonne également les efforts en éducation permanente en français : programmes de formation professionnelle, de formation personnelle et d'éducation populaire. Trois dossiers sont en cours de développement : l'éducation à distance, l'animation en garderie et la formation de formatrices et formateurs en alphabétisation.

Le collège s'est aussi impliqué dans le dossier de l'alphabétisation, en participant à des rencontres consultatives en vue d'interventions structurées en alpha et en appuyant les efforts de recherche du groupe Pluri-Elles ; on estime qu'il pourrait également jouer un rôle dans le processus de formation des formatrices et formateurs.

Rattaché au collège de St-Boniface, le Centre de recherche compte à son actif plusieurs études, analyses et recherches de données de base sur l'éducation franco-manitobaine, qui pourraient servir de point de repère pour l'analyse et l'identifiction des publics cibles.

Par ailleurs l'association franco-manitobaine intervient dans tous les champs reliés à la promotion et au développement de la communauté franco-manitobaine. L'éducation et le développement communautaire font partie des préoccupations constantes de cette association. Celle-ci s'intéresse à la problématique de l'analphabétisme et de l'éducation permanente en français. L'Association est prête à appuyer le développement de l'alphabétisation francophone et la définition d'un plan d'action à ce niveau.

À l'échelle de la province, il y a donc un ensemble de partenaires susceptibles de favoriser un développement de l'alphabétisation francophone. Cependant, les activités actuelles se résument au projet expérimental de Pluri-Elles pour approfondir la problématique spécifique des femmes analphabètes en milieu minoritaire. Le projet s'inscrit dans une perspective de double affirmation des femmes francophones et constitue l'une des rares expériences spécifiques à ce niveau.

En Saskatchewan

Depuis 1986, un seul organisme, le Service fransaskois d'éducation aux adultes (SFÉA), s'occupe de toute l'éducation des adultes pour les francophones de la province. Rattaché au Collège Mathieu (seule institution d'enseignement secondaire francophone en Susktchewan), le Service met l'accent sur l'éducation populaire comme outil d'expression, de valorisation et de développement personnel et collectif. Pour le SFÉA, l'éducation populaire est un lieu de ressourcement et de formation pour la communauté francophone ainsi qu'un levier important de développement communautaire.

Avec une équipe de trois permanents, le Service cherche à répondre aux besoins de tous les Fransaskois-es. Les activités éducatives qu'il anime visent à développer un sentiment d'appartenance et d'identité et à favoriser l'épanouissement personnel et collectif des francophones. Ces activités vont de la réappropriation de la langue maternelle aux activités éducatives non formelles. Le Service mise sur l'implication communautaire et populaire. Vingt comités locaux d'éducation des adultes ont été mis sur pied pour identifier les besoins de la population et voir à la mise en place de ressources pour y répondre. Ce réseau a produit sept études de milieu, dans chaque concentration francophone, pour cerner l'histoire ainsi que le profil économique et social des Fransaskois-es.

En 1987, le SFÉA a présenté au Saskatchewan Literary Council (responsable de l'alphabétisation dans la province) un projet de programme d'alphabétisation francophone, susceptible de répondre aux besoins et à la réalité

de la population fransaskoise. Ce programme vise une action provinciale soutenue et structurée d'alphabétisation, conçue comme processus d'éducation populaire.

Ce projet comprend les étapes suivantes :
- analyse des besoins avec la collaboration du milieu ;
- identification des programmes existant ailleurs ; leur adaptation à la réalité fransaskoise ;
- sensibilisation du milieu ;
- identification et formation de formatrices et formateurs (volontaires et professionnels) ;
- recrutement ;
- mise en marche du processus de formation, avec la participation active des adultes concernés ;
- évaluation et révision du programme après consultation.

Le projet prévoit aussi l'embauche d'un-e coordonnateur-trice pour stimuler la mise en œuvre du programme et appuyer les réseaux locaux et régionaux. Un consultant extérieur, spécialisé en alphabétisation, a également été associé à la définition du programme. Pour élaborer, définir et réviser son plan d'action, le SFÉA a fait appel à des personnes-ressources du Québec et de l'Ontario et a contacté les réseaux de l'Ouest, l'ICÉA, L'ACELF, etc. La constitution d'un réseau de liaison permanent compte parmi ses priorités.

Le SFÉA fait de cette intervention une priorité, même si elle s'inscrit dans une programmation plus large. L'alphabétisation est ici perçue comme un projet collectif auquel il faut associer les communautés, pour que l'ensemble des Fransaskois-es puisse s'épanouir pleinement et participer à la vie sociale. Ce projet d'éducation populaire cherche à développer la conscience critique, à rendre l'information plus accessible et à favoriser l'expression des individus concernés.

Le modèle organisationnel pourra varier d'une région à l'autre, selon les ressources du milieu. Le projet s'amorce en ce moment : le SFÉA est assuré de l'appui et de la collaboration des associations francophones de la province, notamment au niveau de la sensibilisation et de l'information.

En Alberta

Les activités d'alphabétisation francophone démarrent elles aussi dans cette province. Elle s'inscrivent dans le prolongement des activités d'éducation populaire d'un réseau propre à l'Alberta francophone, les centres d'éducation permanente.

Ces centres, qui sont tous autonomes, ont été mis sur pied avec l'appui de la Faculté St-Jean d'éducation permanente et du réseau des Alberta Vocational Centers (institutions d'éducation non formelle des adultes). Ils ont pour objectif de définir les priorités et les besoins en éducation populaire et non formelle, de mettre en place les activités éducatives et d'informer la population de la région sur les différents services disponibles. Leurs personnes-ressources sont rémunérées sur une base contractuelle ; on fait prioritairement appel aux personnes-ressources du milieu. L'éventail des activités varie selon les besoins définis dans la région : cours crédités, cours généraux, sessions de formation à l'intention des groupes ou organismes, ateliers, conférences ou programmes d'éducation populaire sont offerts en fonction des besoins, sur place ou en association avec des établissements locaux, ou encore par le biais de téléconférences. Le suivi est assuré par un moniteur. Un conseil d'administration représentatif des communautés desservies définit les orientations générales de chaque centre. Les centres obtiennent un financement statutaire de la part de la Faculté, qui agit comme facilitateur et offre des ressources pédagogiques ou organisationnelles au réseau. Les institutions (voir la partie sur les politiques gouvernementales) ont aussi négocié différentes ententes de service et de collaboration avec chaque centre.

Trois de ces centres offrent actuellement des cours de français écrit qui ont tous permis l'amorce d'une pratique plus spécifique d'alphabétisation.

Les participant-e-s suivent ces cours en groupe et on y favorise un climat de confiance et de partage.

À Falher, dans le nord-est de la province, on a défini ces cours à partir de matériel maison. Il s'agit d'une clientèle diversifiée, en majorité masculine, pas nécessairement pauvre mais tous les élèves ont eu une scolarité limitée, partiellement en anglais, partiellement en français. Le centre couvre une région assez étendue. Les cours sont conçus pour favoriser la confiance en soi et une participation sociale plus active.

À Legal, région située au nord d'Edmonton, c'est l'Association francophone régionale qui fait provisoirement fonction de centre d'éducation permanente. Là aussi, les cours en maîtrise du français écrit ont révélé l'existence de besoins encore plus élémentaires, notamment chez les personnes complètement analphabètes. Le coordonnateur a donc mis sur pied des activités de sensibilisation et compte développer un projet spécifique d'alphabétisation s'adressant en priorité aux personnes les plus démunies. On estime que les besoins sont énormes dans la région et qu'il faudra faire un travail intense de sensibilisation, adapté à la réalité du milieu, pour que les gens reprennent confiance dans leur capacité de se réapproprier le français écrit.

À St-Paul, un atelier d'alphabétisation fonctionne déjà, avec l'appui d'une personne-ressource qui a déjà travaillé dans un groupe populaire d'alphabétisation. Là encore, il s'agit d'une région très vaste et les efforts de

sensibilisation et d'information sont importants. Des groupes de discussion en français permettent aussi de valoriser l'expression des gens et de leur donner confiance en leur capacité d'apprendre. Un deuxième groupe s'est formé par la suite, permettant une formation par niveaux de difficultés. On donne beaucoup d'importance à l'approche elle-même : il faut partir des besoins des gens, aller les rencontrer dans leur milieu pour de tenir compte de leurs besoins et de leurs attentes.

Les pratiques qui s'amorcent prolongent donc des interventions sur le terrain en éducation populaire. La Faculté St-Jean de l'éducation permanente, qui appuie ce réseau d'éducation populaire, veut stimuler le développement et amorcer un plan d'action soutenu en alphabétisation populaire.

La Faculté St-Jean est une institution francophone identifiée comme telle et rattachée à l'Université de l'Alberta depuis 1978. Elle a son propre campus.

Son mandat est triple :
• mettre à la disposition des francophones et francophiles des programmes universitaires enseignés en langue française ;
• fournir aux futur-e-s enseignant-e-s une formation et des programmes de perfectionnement ;
• régionaliser et démocratiser l'éducation française en Alberta en offrant des activités d'éducation permanente.

C'est dans le cadre du Service de l'éducation permanente qu'ont été entreprises les démarches pour développer l'alphabétisation.

Le principal objectif de l'éducation permanente est de permettre à plus de 63 000 Franco-Albertains et aux francophiles et leurs organisations et institutions d'avoir accès à un programme d'éducation permanente dans lequel ils se sentiront encouragés à jouer un rôle actif, tout en acquérant un sens profond de la communauté et d'appartenance et en jouissant de leur citoyenneté canadienne. [1]

Le service s'adresse aux adultes et aux jeunes adolescents. Il comporte un secteur de cours crédités de niveau collégial, un secteur français actif (destiné aux francophiles) et un secteur d'éducation populaire. Les activités d'éducation populaire vont de l'appui aux centres régionaux à l'organisation de conférences pour des organismes francophones.

En Colombie-Britannique

Il n'existe pas encore de projet d'alphabétisation francophone en Colombie-Britannique. Mais la Fédération des Franco-Colombiens (association provinciale francophone) cherche actuellement à développer un programme d'éducation de base en français pour les adultes franco-colombiens. Si la structure et les modalités exactes sont encore à définir, les objectifs s'inscrivent dans une perspective de refrancisation.

On prévoit dans un premier temps réaliser une étude de besoins et une analyse des données pour cerner la problématique et identifier les besoins de la population. Une fois le programme défini, on pourrait embaucher des animateurs, lancer ensuite une campagne de promotion et commencer l'expérimentation d'approches adaptées ; on compte mettre sur pied trois centres d'alphabétisation à partir de ressources déjà existantes.

La Fédération souhaite développer un programme soutenu et à long terme, inspiré par les expériences réalisées ailleurs et basé sur une connaissance précise des besoins du milieu et sur la participation active des adultes concernés.

Ce projet est encore à l'étape préliminaire ; les activités seront définies lors de la première étape du projet.

Le collège communautaire de Kawntleen, désigné par le ministère de l'Éducation pour offrir des cours en français, souhaite collaborer à la réalisation de ce projet selon des modalités qui seront définies par le milieu.

Une expérience pilote d'alphabétisation a déjà été menée avec un groupe de dix personnes dans une institution scolaire de la région de Vancouver. Financée dans le cadre des cours d'éducation générale, le cours n'a pu se répéter faute de ressources financières. Différentes initiatives ont été entreprises pour offrir des activités dans un autre cadre, avec l'appui du centre culturel des francophones de Vancouver et de la Fédération mais au moment de notre tournée, elles n'avaient toujours pas donné de résultats positifs.

La Fédération cherche à rejoindre, par une action à long terme, des francophones dont les possibilités d'expression, de développement personnel et de participation sociale sont restreintes par des difficultés de lecture et d'écriture en français.

Dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon

Dans les Territoires du Nord-Ouest, il n'existe pour le moment aucun projet d'alphabétisation. La Fédération franco-ténoise s'intéresse à la question depuis peu. La consultation La Grande Tournée des Retrouvailles, si

1. Éducation permanente, Faculté St-Jean, University of Alberta, Plan de 5 ans, livre I, p. 5.

elle n'a pas permis de connaître exactement l'ampleur du problème, a cependant fourni des indications qui préoccupent la Fédération. Celle-ci serait donc prête, à condition de disposer de ressources adéquates, à favoriser la création de groupes d'alphabétisation et la collaboration entre les associations francophones locales et le ministère de l'Éducation.

Le plus gros défi sera certainement de mettre en place le programme et de rejoindre la population concernée. On pourrait en revanche utiliser les infrastructures déjà existantes (notamment le réseau d'écoles dans toutes les communautés) en leur allouant des ressources humaines et financières.

Il n'existe pas non plus de projet au Yukon. On estime que le Centre français, en collaboration avec l'Association des Franco-Yukonnais, pourrait prendre l'initiative et préparer un projet souple répondant aux besoins d'une population relativement concentrée. Le problème n'est pas apparu comme une priorité jusqu'à maintenant, étant donné la diversité des besoins en éducation, en développement culturel et communautaire et l'inégalité d'accès aux services gouvernementaux.

Globalement, on peut donc parler d'initiatives, de projets expérimentaux et de perspectives de programmes à court, moyen et long terme. Il est à remarquer que ces projets se développent au sein des réseaux francophones déjà constitués, en prolongement d'activités d'éducation populaire ou d'actions communautaires déjà engagées. Dans tous les cas, les ressources et les réseaux francophones sont perçus comme les acteurs premiers des projets d'alphabétisation. On accorde une grande importance à l'animation, à la connaissance exacte de la situation ainsi qu'à la participation des adultes à leur processus d'apprentissage. Le lien entre l'alphabétisation et la valorisation du français apparaît de toute première importance pour l'ensemble des intervenant-e-s. On veut ainsi que les actions soient soutenues à long terme et permettent le développement de programmes diversifiés en fonction des milieux, des populations, des situations de vie et de l'environnement immédiat. En cela, les projets, programmes et initiatives d'alphabétisation francophones de l'Ouest, bien que tout nouveaux, ouvrent la porte à des perspectives de continuité et d'enracinement originales et spécifiques.

LES POLITIQUES GOUVERNEMENTALES

Même si les programmes, les mesures et les politiques gouvernementales varient d'une province à l'autre, on peut dégager des caractéristiques communes dans les orientations adoptées jusqu'à maintenant. Au cours des années 60 et 70, la majeure partie de l'éducation de base des adultes s'est menée dans le cadre des programmes fédéraux de formation. Le retrait du gouvernement fédéral des programmes en deçà de la 8[e] année, en 1977, a entraîné partout une réduction considérable de ces activités. Sauf en Colombie-Britannique, il faudra attendre le milieu des années 80 pour voir apparaître de nouvelles mesures en faveur des populations les plus sous-scolarisés.

Les gouvernements ont depuis adopté des mesures diversifiées : dans la plupart des cas, les activités d'alphabétisation en milieu institutionnel ne sont pas clairement distinguées de l'éducation de base traditionnelle ou de la formation préparatoire à l'emploi. Les mesures annoncées comme partie de l'effort de l'alphabétisation sont donc, en fait, des politiques déjà existantes. On dispose de peu de données sur la proportion spécifique des budgets ou des mesures administratives et pédagogiques proprement destinés à l'alphabétisation. Toutes ces activités se déroulent en anglais dans des institutions scolaires anglophones.

Il y a adoption de mesures spécifiques à l'alphabétisation quand les gouvernements accordent des ressources financières et un appui organisationnel et pédagogique au développement d'un réseau non gouvernemental en alphabétisation. La Colombie-Britannique, au début de la décennie, et l'Alberta, plus récemment, ont adopté des mesures dans ce sens ; dans la plupart des cas, sauf au Manitoba, les provinces privilégient une approche par tutorat individuel. Par le biais de réseaux d'éducation des adultes non formelle, qui varient d'une province à l'autre, les mesures gouvernementales favorisent la formation de réseaux bénévoles (avec coordonnateurs et coordonnatrices rémunérés à temps partiel) qui sensibilisent le public, recrutent des tuteurs et des tutrices bénévoles, et voient au jumelage des apprenante-s.

Les efforts des ministères concernés se concentrent sur :
- l'affectation des ressources financières ;
- la coordination (avec des ressources humaines spécialisées) et le développement ;
- la production de matériel pédagogique et d'outils de formation (écrit et audio-visuel) ;
- la formation de réseaux provinciaux ;
- la recherche d'appuis des partenaires sociaux ;
- le perfectionnement professionnel des coordonnateurs et coordonnatrices ;
- l'organisation de conférences, colloques et séminaires :
  - pour les tuteurs et tutrices ;
  - pour les apprenant-e-s.

En général, ces activités se déroulent en anglais, se développent à partir des réseaux anglophones d'éducation non formelle et sont assurées par du personnel anglophone. Depuis peu, les trois provinces des Prairies ont amorcé un processus de concertation et d'échanges qui a conduit à la production d'outils communs de formation

des tuteurs et tutrices et à l'adoption de mesures semblables, comme par exemple l'organisation de conférences d'apprenant-e-s.

Même si en Alberta et en Saskatchewan, le modèle organisationnel se rapproche de celui du mouvement Laubach, il s'en distingue par son approche pédagogique. En effet, les outils pédagogiques développés par les services d'appui gouvernementaux ne sont pas une méthode mais plutôt une approche :

- on insiste sur la production de matériel pédagogique en fonction des besoins des apprenant-e-s ;
- on incite les formateurs et formatrices à se servir des situations de vie comme point de départ de l'apprentissage et comme occasion d'échanges et de réflexions critiques.

Par ailleurs, les réseaux bénévoles sont créés à partir des ressources du milieu.

De toutes les provinces de l'Ouest, seul le Manitoba a développé un programme qui permet la constitution de groupes d'alphabétisation, la rémunération des formateurs et formatrices, la création d'équipes d'alphabétisation et l'apprentissage collectif plutôt qu'individuel. Si la Colombie-Britannique a connu au cours des années 70 le développement d'une importante implication communautaire, liée entre autres à des approches non traditionnelles dans le réseau scolaire, les coupures budgétaires sévères effectuées dans les années 80 ont entraîné une réduction considérable des activités communautaires en alphabétisation.

Au-delà de ces points communs, on relève cependant des différences notables dans les choix politiques arrêtés par les différentes provinces ou dans la structuration même des réseaux d'éducation des adultes dans chacune d'entre elles.

Au Manitoba

Depuis que le gouvernement fédéral ne finance plus les programmes institutionnels destinés aux adultes ayant moins d'une 8e année, c'est le secteur volontaire qui a assuré l'essentiel des activités. En 1987, le ministère de l'Éducation, par le biais de l'*Adult and Continuing Education Branch* (Division de l'éducation permanente aux adultes), a mis sur pied une coordination de services en alphabétisation. Il accorde par ce biais de petites subventions à des organisations et communautés désirant développer des activités d'alphabétisation. Il s'agit de programmes expérimentaux, pilotés par des personnes appartenant à ces communautés. Dans un rapport publié par le Manitoba Education Adult and Continuing Education (septembre 1988), on peut lire qu'au début, on avait privilégié le modèle *un à un* (un tuteur ou une tutrice ; un apprenant ou une apprenante). Mais on s'est ensuite rendu compte que ce modèle ne pouvait pas fonctionner, surtout dans les communautés autochtones où le taux de chômage élevé rend le bénévolat aléatoire. Rapidement, le programme a donné lieu à des initiatives nouvelles, en particulier dans les localités autochtones isolées. Les efforts de coordination sont orientés sur la participation des communautés locales à la définition des orientations de l'alphabétisation, et sur la mise sur pied d'équipes formées de travailleurs et travailleuses rémunérées, issus de la communauté visée. En 1987-1988, on a financé 14 programmes dont 11 implantés dans des communautés rurales.

Outre ce programme de financement, la division a aussi entrepris des mesures de développement et d'appui aux projets communautaires : production de matériel, production de guides d'appoint, réflexions et analyses, production de matériel pour favoriser une prise de conscience de la dimension linguistique de l'alphabétisation et conférences d'apprenant-e-s.

On cherche tout particulièrement à rejoindre les populations métisses et autochtones, en tenant compte de leurs réalités, acquis et besoins culturels spécifiques.

La population francophone est maintenant identifiée comme public-cible du programme. Jusqu'à récemment, seul le groupe Pluri-Elles avait accès à ce programme de financement sans pour autant bénéficier du soutien organisationnel et pédagogique offert aux groupes anglophones (sauf l'appui ponctuel d'une professionnelle contractuelle). Mais à l'automne 1988, le ministère a annoncé une révision complète de sa politique et la réalisation d'une étude provinciale importante. Un comité consultatif a été mis sur pied pour mener à bien cette opération. À l'origine, les francophones n'étaient pas identifiés comme public-cible, mais le gouvernement a récemment annoncé une entente fédérale-provinciale (programme du Secrétariat national à l'alphabétisation) qui comptait parmi ses projets une étude des besoins de la population francophone.

Outre ce programme, le gouvernement manitobain apporte un appui financier aux activités d'éducation de base plus traditionnelles, par le biais des conseils scolaires ; les collèges communautaires offrent également des programmes reliés à la formation préparatoire à l'emploi. Tous ces cours sont donnés en anglais. Il n'existe pas de programme complet d'éducation de base des adultes en français dans la province.

En Saskatchewan

Jusqu'à tout récemment, les activités d'alphabétisation relevaient soit de l'initiative du secteur bénévole, soit de celle de certaines institutions d'enseignement technique, de formation professionnelle ou de bibliothèques publiques. En 1987, le ministère de l'Éducation a publié un document de travail sur l'alphabétisation où il

constatait l'insuffisance de ces mesures par rapport aux besoins ; le document proposait donc une action concertée et concentrée et le déclenchement d'une campagne provinciale en alphabétisation. Pour ce faire, on a mis sur pied un conseil provincial formé d'éducateurs, d'éducatrices, de représentant-e-s des médias et du milieu des affaires, de groupes bénévoles et de clubs sociaux.

La campagne s'est amorcée en 1988 ; elle prévoit :
• la mobilisation des ressources ;
• une campagne médiatique ;
• l'implication des collèges régionaux, des instituts techniques, de réseaux de bénévoles coordonnés par les collèges et d'organismes volontaires déjà impliqués en alphabétisation ;
• la sollicitation du milieu des affaires pour appuyer la mise sur pied d'activités en milieu de travail.

Son but est de rejoindre 10 000 adultes en trois ans.

Le mesures gouvernementales prévoient :
• le financement de la campagne ;
• le financement des cours dans les institutions ;
• la mise sur pied d'un service téléphonique ;
• des activités de sensibilisation ;
• le soutien aux activités de tutorat ;
• des conférences d'apprenant-e-s ;
• le financement de programmes spéciaux.

Ces programmes spéciaux visent :
• les femmes aux prises avec des difficultés spécifiques ;
• les personnes handicapées ;
• les personnes âgées ;
• le milieu du travail.

Les mesures destinées aux francophones seront déterminées dans le cadre du financement d'un programme élaboré conjointement avec le Service fransaskois d'éducation des adultes. Une entente est en voie d'être conclue au moment ou nous rédigeons ce rapport. Toutes les autres mesures d'appui à l'alphabétisation sont élaborées en anglais. Il n'existe pas de politiques ou de programmes d'éducation de base des adultes en français dans la province.

En Alberta

Trois ministères administrent présentement des programmes reliés à l'alphabétisation, à l'éducation de base des adultes et à la formation professionnelle. Des projets de coordination inter-ministérielle sont aussi en cours.

La province de l'Alberta offre un ensemble de programmes et d'activités reliés à l'alphabétisation. Trois vagues de programmes différents se sont succédées depuis les années 60 : On peut distinguer quatre réseaux impliqués dans les mesures gouvernementales, et deux approches essentielles :
• les programmes plus généraux d'éducation de base et de formation à l'emploi, qui comportent un volet ou une dimension d'alphabétisation ; la formation en alphabétisation n'y est pas spécifiquement définie. Il s'agit :
  • des conseils scolaires,
  • des collèges communautaires,
  • des Alberta Vocational Centers (AVC) et des Community Vocational Centers.

Ces derniers, créés en 1970, ont été désignés par le ministère de l'Éducation pour répondre aux besoins de formation des personnes sous-scolarisées (qui ont moins d'une 12ᵉ année).

Outre la formation de base plus traditionnelle, plusieurs mesures visent à favoriser plus particulièrement l'alphabétisation de type communautaire.
• Des institutions scolaires peuvent obtenir des fonds pour mettre en place des activités de tutorat bénévole en alphabétisation.
• La structure des *Further Education Councils*, mise sur pied en Alberta au milieu des années 70, est mise à contribution pour l'élaboration de programmes communautaires en alphabétisation. Il s'agit ici de conseils locaux et régionaux, formés de représentant-e-s de la communauté et des institutions d'enseignement aux adultes. Ces conseils voient à l'identification des besoins, à la définition des orientations et priorités en éducation permanente, à l'affectation des ressources et à la coordination de l'offre de services dans les différentes institutions.

Ces conseils peuvent obtenir des subventions pour mettre en place des activités d'alphabétisation sous forme de tutorat bénévole, et embaucher des coordonnateurs et coordonnatrices à cette fin. On compte environ 42 projets de ce type.

Plusieurs mesures gouvernementales ont aussi pour objectif de favoriser le développement de l'alphabétisation :
• la sensibilisation du public et des partenaires sociaux ;
• les ressources humaines de coordination ;
• le développement professionnel des coordonnateurs et coordonnatrices ;
• la production de matériel pédagogique et d'appui pour les coordonnateurs et tuteurs ;
• les conférences et séminaires ;
• la formation de réseaux d'alphabétisation.

Le gouvernement de l'Alberta a aussi produit, par le biais de ACCESS Alberta, une série télévisée de 12 émissions sur l'alphabétisation. Cette série est utilisée dans les autres provinces de l'Ouest.

Toutes ces mesures sont réalisées en anglais : les réseaux impliqués en alphabétisation ou en formation de base sont des réseaux anglophones. Il n'existe pas de politique d'éducation de base en français dans la province.

Les centres francophones d'éducation permanente sont reconnus par le gouvernement pour dispenser des activités d'éducation populaire ou non formelle en éducation des adultes francophones, par le biais de l'appui accordé par le réseau des AVC. Aucune mesure n'a été entreprise par le ministère pour stimuler le développement de l'alphabétisation en français.

En Colombie-Britannique

Au début des années 80, la Colombie-Britannique était considérée, avec le Québec, comme une des provinces ayant consacré le plus d'efforts à l'alphabétisation. D'importantes politiques d'éducation de base existent depuis 12 ans, prévoyant notamment :
- une politique ministérielle ;
- la création d'une base de données ;
- la coordination des efforts ;
- le financement de nouveaux programmes ;
- des efforts pour favoriser l'émergence d'un réseau provincial ;
- des mesures pour stimuler la mise en place d'activités.

Les collèges communautaires, les conseils scolaires et un réseau d'organismes communautaires ont été mis à contribution.

Les programmes institutionnels favorisaient notamment la collaboration avec les réseaux communautaires. Au cours des dernières années, des compressions budgétaires importantes ont considérablement limité le développement des projets spécialisés d'éducation permanente en milieu communautaire, à la faveur de programmes plus traditionnels d'éducation de base et de formation liée à l'emploi au sein des institutions. On compte aujourd'hui environ 35 programmes reliés à l'alphabétisation dans les institutions post-secondaires et les conseils scolaires. Deux associations provinciales s'occupent d'alphabétisation dans la province. Tous les collèges offrent la possibilité de terminer une 12ᵉ année. Les conseils scolaires dispensent pour leur part des cours d'éducation générale aux adultes sous-scolarisés. Onze collèges sur quinze comptent des programmes reliés à l'alphabétisation, dont six sur la base du tutorat. On compte aussi des programmes de rattrapage dans 19 districts scolaires, avec des cours en classe, des centres d'éducation des adultes et des activités de tutorat. Les mesures gouvernementales comprennent :
- le financement de l'éducation de base ;
- l'appui au secteur volontaire bénévole ;
- la production de matériel pédagogique utilisé par les tuteurs et tutrices.

Les activités communautaires (autres que le bénévolat individuel) sont par contre peu soutenues. Un programme est actuellement à l'étude pour offrir des services à certaines communautés autochtones, avec la collaboration de conseils de bande ou de districts scolaires contrôlés par les autochtones.

Tous les autres programmes sont en anglais ou dispensés par des institutions anglophones. Il n'existe pas de programme d'éducation de base en français dans la province.

Dans les Territoires du Nord-Ouest

La coordination des efforts en éducation permanente dans les Territoires du Nord-Ouest remonte à 1980, quand l'assemblée législative a mis sur pied un comité spécial sur l'éducation.

Ce comité avait pour tâche de réviser l'ensemble du système éducatif des Territoires, en tenant compte du contexte et des problèmes spécifiques à l'éducation dans cette région, notamment :
- le manque de ressources et d'infrastructure ;
- la pénurie de programmes adaptés à la vie du Grand Nord ;
- les problèmes aigus vécus par les autochtones, dont l'échec des stratégies éducatives anglicisantes et assimilatrices ;
- le manque de ressources spécialisées.

Dans son rapport, le comité spécial s'est penché sur l'ensemble des problèmes éducatifs — entre autres, l'éducation permanente conçue comme processus continu fondamental.

L'éducation des adultes dans les Territoires, amorcée au cours des années 60, relevait des programmes fédéraux de financement. D'après les auteurs du rapport du comité spécial, le retrait du financement fédéral des programmes destinés aux plus sous-scolarisés (à la fin des années 70) et l'adoption de mesures liées au concept de la formation pour l'emploi, ont entraîné une réduction importante des activités, des lacunes dans la coordination des efforts et un manque d'adaptation à la réalité de la région.

Le rapport recommandait donc un effort sérieux en matière d'éducation permanente, dans le cadre de mesures spécifiques comme l'affectation de coordonnateurs et coordonnatrices à l'éducation permanente dans chaque division scolaire. C'est au Collège Artic que sera confié le mandat de l'éducation permanente, dans le cadre de stratégies souples et diversifiées.

Le programme du Secrétariat national à l'alphabétisation ouvre la porte à des actions plus spécifiques en alphabé-

tisation. La stratégie adoptée par le gouvernement territorial repose sur trois constats :
• l'un des taux les plus élevés d'analphabétisme au Canada ;
• le taux particulièrement élevé d'analphabétisme chez les populations autochtones ;
• un taux d'analphabétisme *en anglais* qui atteint 74 % dans les populations autochtones (8 % chez les populations non-autochtones).

Les mesures adoptées sont inspirées des principes suivants :
• le droit de tous les résidents à l'alphabétisation de base ;
• l'alphabétisation est la responsabilité de tous (compte tenu de l'étendue du territoire et de la dispersion de la population ; environ 50 000 personnes pour un territoire qui couvre le tiers du territoire canadien) ; il faudra innover et impliquer la population ;
• l'alphabétisation doit devenir une priorité pour tous.
Les initiatives envisagées comprennent plusieurs mesures et orientations :
- une coordination des efforts entre les agences gouvernementales, les institutions d'éducation et les ressources dans la communauté,
- la concentration des efforts par le système du Collège Artic qui couvre tout le territoire et le réseau des centres d'éducation des adultes (40 centres rejoignant 62 communautés),
- l'organisation d'un forum,
- le soutien aux organisations non gouvernementales (e.g. une organisation autochtone) pour la mise en place de projets-pilotes,
- la recherche et la mise en place de conseils d'alphabétisation dans les communautés, au niveau régional et dans l'ensemble du territoire,
- des mesures pour favoriser l'implication du milieu,
- la mise en place de programmes communautaires avec une combinaison de personnel rémunéré et de bénévoles,
- une campagne de sensibilisation.

On porte une attention spéciale aux problèmes des populations autochtones, en mettant plus particulièrement l'accent sur l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Aucune mesure spécifique n'est annoncée pour la population francophone. Le Collège Artic n'offre pas de programmes d'éducation de base en français langue maternelle.

Au Yukon

Nous n'avons pas beaucoup d'informations sur les mesures gouvernementales en alphabétisation au Yukon. La problématique des populations autochtones, de l'isolement et de la dispersion est elle aussi très importante ici.

Le Collège communautaire du Yukon dessert l'ensemble la population du Yukon et y assure l'éducation de base en anglais. Le centre des langues autochtones du collège offre des ateliers d'alphabétisation en langue maternelle. Certaines activités communautaires ont aussi été appuyées dans le cadre d'ententes fédérales-provinciales,comme par exemple les activités du Yukon Literacy Council et un projet-pilote à Whitehorse. Ces deux activités se déroulent en anglais.

Il n'y a pas de programmes d'éducation de base en français langue maternelle au Yukon.

En résumé, on peut constater que très peu de mesures ont été spécifiquement adoptées pour stimuler le développement de l'alphabétisation francophone. Seules les provinces du Manitoba et de la Saskatchewan viennent tout récemment d'identifier les francophones comme public-cible, dans le cadre de la révision de leurs politiques d'alphabétisation.

Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, de voir les groupes qui interviennent en alphabétisation ou les intervenant-e-s intéressés par la question, situer leurs besoins au niveau de la formulation et de la mise en œuvre de stratégies d'alphabétisation.

LES PRÉOCCUPATIONS, LES BESOINS ET LES ATTENTES

C'est sans nul doute l'Ouest canadien qui a manifesté le besoin le plus vif d'information, d'échanges et d'analyses, de données factuelles et de ressources adéquates en alphabétisation.

On ne s'y préoccupe pas exclusivement des ressources financières, mais du contenu même de l'alphabétisation : stratégies, modèles organisationnels, approches pédagogiques, moyens de sensibilisation, outils de formation des formateurs et formatrices, etc.

En fait, les attentes se résument à la nécessité de se doter d'un plan d'action articulé, propre à la réalité des francophones, et d'obtenir les ressources financières adéquates. C'est d'ailleurs l'Ouest qui nous a proposé la tenue d'un séminaire de travail, concret, utile et approfondi pour stimuler la mise en œuvre de semblables plans d'actions.

Un consensus très net se dégage dans les provinces et les territoires de l'Ouest : l'alphabétisation devrait être réalisée par les francophones, partir des ressources que le milieu s'est données, en s'inspirant des expériences et des outils pédagogiques réalisés ailleurs, mais une fois adaptés aux besoins et aux conditions de vie des francophones de l'Ouest. Il est frappant de constater que ces réseaux, ces ressources existent déjà : les premières expériences d'alphabétisation se sont d'ailleurs réalisées dans le prolongement d'activités éducatives et communautaires déjà amorcées.

Ce qui apparaît assez clairement, c'est la volonté d'actions soutenues, coordonnées et à long terme, qui tiennent compte de la diversité des besoins selon les régions, le contexte, les motivations des adultes. Il est impossible ici de dissocier complètement l'alphabétisation et la refrancisation : les pressions à l'assimilation, l'absence quasi totale d'enseignement en français ont eu des résultats bien concrets : une proportion importante des adultes francophones n'ont jamais eu accès à l'apprentissage écrit de leur langue maternelle. S'alphabétiser, c'est aussi une affirmation de sa culture, de son histoire et de sa langue : surtout dans un contexte où le droit à l'enseignement en français pour les enfants est officiellement reconnu par la Charte canadienne des droits et libertés ; s'il n'est pas appliqué au rythme souhaité, il stimule du moins la mise sur pied d'écoles et de programmes en français pour les jeunes.

Les besoins ressentis par la majorité des intervenant-e-s, au niveau général, sont les suivants :

- la réalisation d'études de besoins documentées ;
- l'information sur les modèles organisationnels utilisés ailleurs ; le partage d'informations et d'analyses ;
- la formulation de plans d'action qui reposent sur les ressources du milieu ;
- des moyens et ressources suffisantes pour assurer :
  - la sensibilisation du milieu,
  - la mobilisation des ressources en place,
  - la documentation en français, à partir des réseaux francophones,
  - la définition de programmes adaptés, diversifiés,
  - la coordination des efforts par des ressources francophones,
  - la liaison (à l'intérieur des provinces et à l'extérieur),
  - des ressources humaines professionnelles,
  - la formation de formateurs et formatrices,
  - la mise en œuvre des activités qui stimulent la participation des adultes,
  - l'expérimentation, l'évaluation et la redéfinition des programmes d'intervention ;
  - la possibilité d'avoir accès à du matériel de lecture en français.

Dans les réseaux déjà impliqués dans les activités d'alphabétisation, on ressent beaucoup l'isolement, l'absence de matériel en français, le peu d'accès aux ressources documentaires existantes, le peu de possibilité d'échanges et de concertation avec d'autres intervenant-e-s francophones. Même quand les groupes ont eu accès à des sources de financement, directement ou indirectement, ils n'ont pas bénéficié de mesures d'appui, de perfectionnement professionnel et de production de matériel, contrairement au réseau anglophone.

Les intervenant-e-s souhaitent que les ressources soient élaborées par et pour les milieux francophones en tenant compte des modèles et des orientations spécifiques d'alphabétisation qui répondent aux besoins des adultes francophones. Il est à noter à ce sujet qu'on retrouve partout des centres documentaires francophones qui pourraient servir de base à la constitution de centres de documentation ou de collections en alphabétisation.

Au niveau immédiat, on juge les ressources financières trop limitées :

- le groupe Pluri-Elles, au Manitoba, ne dispose pas de financement statutaire pour mener à bien ses activités ; les subventions à l'alphabétisation sont ponctuelles et limitées. Il n'y a à ce jour aucun autre groupe d'alphabétisation francophone avec lequel les formatrices pourraient partager leurs expériences. Les besoins de formation, de documentation et de garantie de continuité sont importants. Le groupe a aussi dû refuser des inscriptions faute de ressources financières suffisantes. Le collège communautaire, qui a déjà participé au financement d'une recherche et serait prêt à offrir des activités de formation des formatrices et formateurs, manque aussi de ressources humaines et financières pour développer une intervention plus soutenue.
- Les centres d'éducation permanente en Alberta couvrent des régions très vastes, répondent à des besoins très diversifiés et sont coordonnés par des personnes travaillant à temps partiel : les besoins de formation, de recherche, de ressources pour sensibiliser le milieu et rejoindre les personnes analphabètes sont très grands. La Faculté St-Jean ne dispose pas à l'heure actuelle des ressources financières suffisantes pour réaliser le programme permettant de répondre à ces besoins.
- Le Service fransaskois d'éducation des adultes ne dispose ni d'un budget régulier, ni de financement d'infrastructure, ni de l'autonomie complète qui lui permettrait de répondre à l'ampleur du défi à relever : si l'appui au programme amorcé constitue une amorce stimulante, en permettant entre autres l'embauche d'une coordonnatrice à l'alphabétisation, les besoins importants supposent des mesures suffisantes pour assurer aux Fran-saskois-es un programme soutenu et complet d'alphabétisation en français.
- Ailleurs, les ressources sont encore à développer pour permettre l'élaboration de plans d'action soutenus et concrets.

Pour les intervenant-e-s déjà engagés dans le processus d'alphabétisation, il importe d'abord et avant tout de reconnaître que les personnes analphabètes sont des adultes qui ont une expérience de vie, des motivations à apprendre et que le climat, l'environnement et des ressources continues sont importants. Dans la plupart des cas, on insiste sur la nécessité de produire des outils d'intervention adaptés à leurs besoins et réalités, tant au niveau des activités d'alphabétisation que de la formation des formateurs et formatrices et de la sensibilisation du public. On souhaite développer ces outils en ayant accès à l'expertise et aux moyens de le faire.

Il faudra aussi développer des moyens pour que les adultes aient accès à une meilleure qualité de vie : développement de services en français, développement économique des régions francophones, accès à la lecture, programmes en français équivalent à la 12e année, souvent considérée comme pré-requis à un emploi.

Pour plusieurs des personnes rencontrées, tout reste encore à faire pour assurer l'accès de l'écriture et de la lecture à une population adulte qui en a été trop longtemps privée.

OBSERVATIONS

En dépit d'une ouverture de principe aux besoins des populations analphabètes francophones, les gouvernements provinciaux n'ont pas pris assez de mesures concrètes pour rendre accessibles des activités d'alphabétisation adaptées aux besoins et à la réalité des milieux francophones.

Les adultes analphabètes francophones n'ont pas accès aux programmes d'éducation de base ou de formation préparatoire à l'emploi financés dans la plupart des provinces et territoires. À moins, bien sûr, d'accepter de faire cette formation en anglais et dans un réseau conçu pour répondre aux besoins des adultes anglophones. Inutile de préciser ici qu'une telle approche ne favorise pas le développement personnel, linguistique et culturel des adultes francophones.

Dans les provinces où des programmes de soutien financier au secteur volontaire existent, les francophones pourraient en principe y avoir accès. Mais ces programmes n'ont pas été conçus à partir de la réalité des réseaux des milieux francophones. Qui plus est, les groupes francophones qui voudraient s'en prévaloir ne peuvent bénéficier d'aucune des mesures d'appui (formation, colloques, séminaires, informations sur les programmes, rencontres provinciales, développement professionnel, etc.) destinés au secteur anglophone.

Nous sommes loin ici d'une approche dite *pro-active*, destinée à stimuler la création et le développement de projets francophones d'alphabétisation. Les activités de sensibilisation du public et des partenaires sociaux, de promotion de l'alphabétisation et d'information sont toutes réalisées en anglais.

Quelques ouvertures sont toutefois intéressantes : l'appui au programme du Service fransaskois d'éducation des adultes peut être une piste nouvelle pour rejoindre les adultes analphabètes francophones. Il faudra voir si cet appui permet au Service de se doter d'outils non pas identiques mais équivalents à ceux mis en œuvre pour atteindre les populations anglophones. L'annonce récente par le gouvernement manitobain d'une étude de besoins pour les francophones annonce peut-être l'élargissement des activités au-delà d'un seul groupe.

Déjà les réseaux communautaires anglophones estiment que les ressources sont insuffisantes pour répondre à leurs besoins. On doit donc situer le développement de réseaux francophones dans une perspective de développement pluraliste et diversifié de toute l'alphabétisation. Même dans les limites actuelles, les mesures gouvernementales semblent, en fait, n'avoir aucun impact sur la population francophone. Le peu de projets développés à ce jour témoigne de cette situation. À l'évidence, les initiatives actuelles ne favorisent pas l'émergence de réseaux francophones, même là où l'intérêt est manifeste.

Il faudra donc développer des mesures qui tiennent compte de l'expérience. Le simple financement de projets ne suffira pas : on doit aussi s'assurer que les programmes d'appui développés tiennent compte de la réalité francophone, des difficultés liées au contexte, de la spécificité des besoins des adultes francophones et des acquis des réseaux communautaires, institutionnels et éducatifs francophones.

Enfin, des ressources spécifiques devront être affectées pour permettre aux francophones de développer une expertise propre, que les mesures d'appui actuelles (conférences, séminaires et autres) ne favorisent pas. Avec une volonté politique suffisante, ces mesures peuvent être développées aisément et s'appuyer sur l'expertise déjà existante des réseaux disposés à les développer.

En fin de compte, il faudra agir rapidement si on souhaite aussi assurer aux adultes francophones le droit d'apprendre et de définir leur propre devenir.

TABLEAU 18

LA POPULATION DE LANGUE MATERNELLE FRANCOPHONE DANS LES PROVINCES DE L'OUEST EN NOMBRE ET EN POURCENTAGE

1986	Population totale	Population francophone langue maternelle	% de la population totale
Manitoba	1 063 010	52 555	4,9 %
Saskatchewan	1 009 625	23 720	2,3 %
Alberta	2 365 830	56 245	2,4 %
Colombie-Britannique	2 883 375	45 845	1,6 %
Territoires Nord-Ouest	23 145	620	2,6 %
Yukon	52 245	1 420	2,7 %

Sources : données compilées à partir du document : **Données linguistiques ajustées**, Statistique Canada, avril 1988, recensement de 1986.

TABLEAU 16

POURCENTAGE DE LA POPULATION DE 15 ANS ET PLUS NE FRÉQUENTANT PAS L'ÉCOLE À TEMPS PLEIN AYANT MOINS D'UNE NEUVIÈME ANNÉE DE SCOLARITÉ DANS LES PROVINCES DE L'OUEST SELON LA LANGUE MATERNELLE

	Manitoba	Saskat-chewan	Alberta	Colombie-Britanique	T.N.O.	Yukon	Canada
Total							
— moins de 5 ans de scolarité	5,0	4,3	2,5	2,8	19,7	3,8	4,7
— entre 5 et 8 ans de scolarité	18,9	20,8	11,4	11,5	18,0	9,3	17,5
total	**23,9**	25,1	**13,9**	**14,3**	**37,7**	**13,1**	**22,2**
Anglophone							
— moins de 5 ans de scolarité	1,6	1,5	0,8	1,0	3,2	1,7	2,0
— entre 5 et 8 ans de scolarité	13,0	15,1	7,9	9,2	11,3	7,9	12,7
total	**14,6**	16,6	**8,7**	**10,2**	**14,5**	9,6	**14,7**
Francophone							
— moins de 5 ans de scolarité	5,7	6,2	2,8	3,6	5,9	3,3	6,4
— entre 5 et 8 ans de scolarité	23,4	25,2	15,3	18,8	13,3	12,3	23,7
total	**29,1**	31,4	**18,1**	**22,4**	19,2	**15,6**	**30,1**
Langues autochtones,							
— moins de 5 ans de scolarité	26,7	27,9	22,2	24,4	45,4	36,7	28,8
— entre 5 et 8 ans de scolarité	38,1	39,0	36,7	36,0	28,5	25,0	33,4
total	**64,8**	**66,9**	**58,9**	**60,4**	**73,9**	**61,7**	**62,2**
Indiens sans statut							
— moins de 5 ans de scolarité	22,2	24,6	15,2	23,3	56,6	47,4	21,1
— entre 5 et 8 ans de scolarité	35,2	27,6	22,0	31,7	21,6	21,7	28,1
total	**57,4**	**52,2**	**37,2**	**55,0**	**78,2**	**69,1**	**49,2**
Autres langues							
— moins de 5 ans de scolarité	11,4	11,6	8,2	9,4	3,5	4,0	11,3
— entre 5 et 8 ans de scolarité	31,6	38,5	23,4	20,0	12,0	13,8	25,2
total	**43,0**	**50,1**	**31,6**	**29,4**	**15,5**	**17,8**	**36,5**

Source : Recensement de 1981 fait par Statistique Canada

L'ANALYSE
SYNTHÈSE

La situation dans les provinces et les territoires

Au tournant de la décennie 80, à la veille de l'Année internationale de l'alphabétisation, force est de constater l'inégalité criante des ressources francophones en alphabétisation à travers le Canada ; on ne peut parler de véritables réseaux d'alphabétisation que dans trois provinces : l'Ontario, le Québec et le Nouveau-Brunswick. Dans deux de ces provinces, il s'agit d'ailleurs d'une intervention toute récente. Ailleurs, des programmes d'alphabétisation s'amorcent ou sont en voie d'implantation, principalement dans la foulée du programme fédéral de soutien à l'alphabétisation : c'est le cas de l'Île-du-Prince-Édouard, où on vient de mettre en place un programme, de la Saskatchewan, où on est en train de le faire et probablement bientôt de la Nouvelle-Écosse, où on vient d'amorcer une étude de besoins. Dans trois autres provinces, des projets communautaires se sont développés sur le terrain, sans appui gouvernemental spécifique ; il s'agit ici de projets issus du milieu, qui se développent sans grandes ressources et s'adressent à une population locale ; c'est le cas de Terre-Neuve, de l'Alberta et du Manitoba. Le Manitoba a cependant annoncé tout récemment son intention d'amorcer lui aussi une étude de besoins en alphabétisation francophone. En Colombie-Britannique, le seul projet-pilote existant en alphabétisation francophone n'a pu se poursuivre. Enfin, dans les deux territoires, il n'existe aucun projet ou programme.

Inégales d'une province à l'autre, les ressources francophones restent, dans la plupart des cas, proportionnellement très inférieures aux ressources mises à la disposition des anglophones alors que les besoins sont proportionnellement beaucoup plus importants. Les gouvernements annoncent des programmes et des mesures nouvelles, qui, on doit le constater, ne touchent guère les francophones. Enfin, soulignons que là comme ailleurs, les mesures destinées aux francophones en milieu minoritaire sont, dans la plupart des cas, loin de se comparer aux ressources mises à la disposition des anglophones du Québec. Cela dans un contexte différent alors qu'au contraire, les besoins de la minorité anglophone sont proportionnellement moins importants au Québec qu'au sein de la majorité francophone. On retrouve là un effet de distorsion bien connu des francophones du Québec et de l'extérieur du Québec.

Enfin, même là où des ressources se mettent en place, elles sont loin d'assurer une solution réelle, durable et significative aux problèmes des adultes analphabètes francophones, au Québec comme à l'extérieur du Québec.

La situation est telle qu'on peut affirmer qu'il y a urgence : il faudra corriger le tir si on veut prétendre rendre justice à tous ceux et toutes celles qui, en marge des grandes décisions, doivent encore compter sur leur débrouillardise et leur imagination pour survivre et s'exprimer.

Pour être complet, le tableau critique que nous présentons ici doit souligner, par ailleurs, toute la richesse des interventions qui se sont développées et la convergence assez marquante entre les pratiques adoptées chez les francophones. Il est étonnant de constater à quel point, par exemple, les francophones se distancient rapidement de l'approche individuelle comme mode unique de prestation des cours d'alphabétisation. Partout, de Terre-Neuve à la Saskatchewan, on tend plutôt à promouvoir une approche tenant compte de la réalité et des besoins de la population à laquelle on s'adresse, et privilégiant la valorisation de la culture des personnes concernées et leur participation active au processus d'apprentissage. Enfin, on utilise assez peu de matériel préparé d'avance et on accorde une grande importance à la production d'outils qui reflètent la culture spécifique des populations auxquelles on s'adresse. Ce processus nous apparaît non seulement normal mais souhaitable si on considère l'alphabétisation comme un moyen de développement et d'expression. Il faudra donc faire valoir toute l'importance de ces pratiques originales et s'assurer qu'elles ont aussi une place et une raison d'être.

Au bout du compte, toutes ces activités, concertées ou non, expérimentales ou plus structurées, sont qualitativement importantes : il s'agit ici de savoir si le droit de vivre, de s'exprimer et de se développer en français peut s'exercer pleinement, pour tous et toutes sans discrimination. Il s'agit aussi de savoir si le droit à la lecture, à l'écriture, à la connaissance critique et à l'expression, valorisé actuellement par le regain d'intérêt pour l'alphabétisation, existe bien pour tous et toutes.

LE *RETARD* DES FRANCOPHONES ET L'EFFORT DE RATTRAPAGE

La mise en place des réseaux, programmes ou projets-pilotes, on l'a vu dans la partie précédente, est généralement toute récente chez les francophones. À l'exception du Québec, la plupart des interventions s'amorcent présentement ou ont démarré il y a un, deux ou trois ans. Au Québec même, plusieurs groupes populaires se sont créés en 1984-1985 et l'intervention plus substantielle dans le milieu institutionnel s'est amorcée en 1980, pour vraiment se développer en 1984-1985 elle aussi.

Nous parlons donc ici d'une pratique très jeune, qui n'a pas pu faire l'objet d'un grand nombre de bilans, d'éva-

luations, de mesures concrètes des résultats. Il est bien sûr trop tôt, dans la majorité des cas, pour effectuer pareil bilan. Pour les francophones de la plupart des provinces, il s'agit encore de mettre en place des activités, des modes d'intervention et d'obtenir des ressources adéquates.

Paradoxalement, c'est maintenant que s'élaborent les stratégies gouvernementales, les programmes de financement, les campagnes de sensibilisation du public. Dans la plupart des cas, ces programmes et stratégies gouvernementales s'appuient sur les expériences en cours, renforcent les pratiques déjà existantes et maintiennent les modes déjà définis, principalement chez les anglophones, dans la plupart des provinces à majorité anglophone. Plus paradoxalement encore, ces mesures, programmes ou stratégies sont rarement explicités, justifiés, appuyés sur les expériences réalisées ailleurs ou sur une évaluation documentée des expériences réalisées ici : qui veut-on rejoindre, comment et pourquoi ? Que veut dire alphabétiser, quelles sont les analyses qui nous poussent à privilégier tel modèle organisationnel plutôt que tel autre, quels sont les problèmes réels vécus par les personnes analphabètes ? Qu'est-ce même que le problème de l'analphabétisme et comment pense-t-on le résoudre ? Toutes ces questions sont, la plupart du temps, passées sous silence au profit d'une approche empirique du problème : il y a analphabétisme et il s'agit d'un problème grave ; on adopte donc des mesures pour solutionner le problème, c'est-à-dire qu'on va apprendre à lire et à écrire aux personnes qui ne le savent pas. Mais pourquoi ne le savent-elles pas ? Comment et pourquoi devraient-elles l'apprendre ? Qui décidera du qui, du comment et surtout du pourquoi ? Rares sont les documents officiels qui ont abordé cette question.

De façon générale, l'alphabétisation s'est développée selon deux axes à l'échelle canadienne.

• Les initiatives du milieu :

Des réseaux non gouvernementaux se sont créés spontanément et ont adopté différents modèles d'intervention (bénévolat et approche individuelle, action communautaire, éducation populaire). Ce sont souvent eux qui ont été à l'origine de la prise de conscience du problème. Plusieurs courants s'y manifestent et les questionnements y abondent. Certains privilégient par exemple l'action bénévole individuelle et basent leur approche sur le postulat de la nécessaire confidentialité du processus d'alphabétisation. D'autres préfèrent une approche plus collective qui insiste sur les milieux d'où proviennent les personnes analphabètes et préconisent une action collective de l'alphabétisation. Ces réseaux disposent souvent de peu de ressources.

• L'action gouvernementale :

L'intervention gouvernementale se définit d'une part par le financement des activités d'éducation des adultes dans le réseau scolaire et par l'appui au secteur volontaire ou non gouvernemental d'autre part. La plupart des gouvernements ont adopté une approche axée sur la scolarisation, assumée principalement par le réseau scolaire et susceptible de conduire au marché du travail. L'appui au secteur volontaire reste relativement limité et souvent perçu comme un moyen complémentaire à cette mission de scolarisation. Certains gouvernements sont allés plus loin en annonçant des plans d'action, en appuyant le développement de réseaux diversifiés et en affectant des ressources pour stimuler le développement d'actions non gouvernementales. Une tendance récente favorise le développement de pratiques novatrices en milieu scolaire (souvent à l'initiative des formateurs et formatrices sur le terrain). On accorde une place plus importante aux besoins autres que le simple fait de savoir lire et écrire. Enfin, on décèle dans certaines provinces une volonté de mieux définir les publics-cibles et de se doter de mesures spécifiques pour y répondre. Cette volonté nouvelle, très récente et encore fragile, est vitale pour les francophones en milieu minoritaire. Dans tous les cas, l'intervention gouvernementale est loin de répondre à l'ampleur des besoins de toute la population analphabète. Aucun gouvernement ne s'est doté de plans d'action susceptibles de répondre à l'ensemble des besoins sociaux des adultes analphabètes, ni à la diversité des situations vécues par ces adultes. Aucun gouvernement n'a pris de mesures pour prévenir l'analphabétisme en s'attaquant à ses causes sociales, culturelles, économiques et éducatives.

Sur ces deux axes de développement (initiatives du milieu et intervention gouvernementale), on enregistre un retard des francophones, compte tenu de l'ampleur du défi à relever. À cet égard, les responsabilités des gouvernements provinciaux sont indéniables et on peut parler d'un effet de discrimination systémique qui perdure. Il faudra donc faire un effort de rattrapage pour faire face non seulement à des besoins proportionnellement plus importants, mais aussi pour surmonter ce *retard* relatif.

Le développement de l'action sur le terrain

Sur le terrain, les réseaux francophones ont mis plus de temps que leurs pareils anglophones à s'organiser. On sait en effet qu'il existe des expériences en milieu anglophone depuis plus longtemps et qu'elles sont relativement plus structurées [1].

1. Voir à ce sujet les publications du Movement for Canadian Literacy et des principaux réseaux anglophones qu'il regroupe.

Cette tendance est fort compréhensible : les anglophones au Canada, y compris au Québec, n'ont pas eu à s'organiser pour mettre en place des réseaux scolaires, affirmer leurs droits linguistiques à donner des services que l'État n'assurait pas. Il est frappant de constater que dans tous les pays industrialisés, le développement de l'alphabétisation s'est déroulé selon un continuum plus ou moins semblable : démocratisation scolaire et affirmation du droit à l'éducation pour les enfants et mise en place de ressources de rattrapage en éducation des adultes pour ceux et celles qui n'avaient pas pu en profiter ; période d'expérimentation ; développement de pratiques fragmentaires d'alphabétisation ; bilan critique et redécouverte de l'analphabétisme comme problème *moderne* et non pas seulement comme produit de l'absence d'école ; généralisation des pratiques d'alphabétisation et implication gouvernementale. Ce n'est donc pas un hasard si, au Québec, l'alphabétisation se développe comme pratique spécifique vingt ans après la démocratisation scolaire. Ce n'est pas un hasard si elle se développe, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, après une expérience même très problématique de scolarisation en français. Ce n'est pas un hasard, si dans plusieurs provinces où les droits scolaires des francophones ne sont ni reconnus, ni mis en pratique, les initiatives en alphabétisation se font plus rares. Il faudra donc élaborer une stratégie qui tienne compte de ces facteurs et qui permette de les surmonter et d'accélérer en quelque sorte le cours *normal* des choses.

L'analphabétisme, on l'a vu, traduit des écarts entre les anglophones et les francophones. Il traduit aussi des écarts entre les francophones eux-mêmes. L'implication du milieu francophone s'est avérée décisive pour la mise en place de ressources en alphabétisation. On doit donc considérer cet élément dans le bilan actuel. Même en tenant compte des difficultés inhérentes au contexte, il faudra vraisemblablement accroître cette implication et se donner les moyens véritables de rejoindre la population analphabète si on souhaite que les droits linguistiques, scolaires, économiques et politiques prennent un sens pour tous les francophones. Encore faut-il cependant que ces initiatives soient soutenues adéquatement, ce qui est loin d'être le cas en ce moment.

Les pratiques en alphabétisation francophone

Malgré les différences de contexte, de ressources et de moyens, il est frappant de constater certaines constantes en alphabétisation francophone ; elles révèlent, selon nous, des tendances importantes dont il faudra tenir compte lors de l'élaboration de perspectives de développement :

- on a partout tendance à privilégier des approches spécifiques aux francophones, en fonction du milieu. Cette tendance est très importante si on veut entreprendre une alphabétisation qui soit signifiante pour les adultes concernés. La situation des Acadien-ne-s, des Québécois-es francophones, des Franco-Ontarien-ne-s et des francophones de l'Ouest est particulière, déterminée par leur histoire et leur culture. Les adultes analphabètes ont une histoire, des modes de vie, un rapport à l'environnement et un passé scolaire spécifiques dont il faut tenir compte ;
- même quand on travaille avec des bénévoles, on a très tôt tendance à amorcer des projets collectifs ;
- on accorde une grande importance à la place et aux préoccupations des apprenant-e-s et à leur situation économique ;
- plusieurs projets francophones en milieu minoritaire s'inscrivent dans une perspective de refrancisation : face aux pressions à l'assimilation, on accorde une grande importance aux besoins des personnes qui ont suivi leur scolarité en anglais et à la confusion que cela a entraîné ;
- plusieurs projets sont situés dans le cadre d'un développement communautaire ou de la promotion collective des milieux populaires où vivent les adultes analphabètes ;
- la constitution de réseaux d'échanges et de promotion de l'alphabétisation joue un rôle majeur dans le développement
  - — de pratiques sur le terrain
  - — de politiques gouvernementales
  - — de la sensibilisation.
- l'ouverture, l'intérêt et les possibilités d'intervention sont présents dans toutes les provinces et les territoires. Ce qui, bien souvent, fait la différence, c'est la possibilité réelle de les mettre en œuvre ;
- dans la majorité des endroits où existent des projets, il s'agit de développements très récents et on ressent fortement le besoin d'échanges, d'information, de matériel ;
- même dans les réseaux qui existent depuis plus longtemps, rien n'est définitivement acquis et les besoins de clarification des objectifs, de recherche, d'évaluation et de formation sont importants ;
- plusieurs expériences novatrices restent mal connues ;
- il existe peu de publications, en dehors du Québec et de l'Ontario, qui consignent les expériences réalisées, les acquis et les obstacles, les analyses, les réflexions et les pratiques ;
- en milieu minoritaire, le rôle des associations francophones est décisif que ce soit pour amorcer des activités d'alphabétisation, comme réseau d'appui, ou pour mettre en place un réseau de liaison et de représentation ;

Il est aussi possible de tirer certaines conclusions des expériences actuelles :

- c'est à partir du milieu que des initiatives en alphabétisation peuvent se développer. Ce sont aussi les pressions du milieu qui ont, dans certaines provinces, entraîné la mise en place de programmes gouvernementaux ;
- l'expérience de l'Ontario démontre qu'il est possible, avec des ressources humaines suffisantes, de stimuler le développement de l'alphabétisation francophone en fai-

sant appel au milieu et avec son appui, de développer très rapidement un réseau dynamique ;

- les problèmes rencontrés sur le terrain sont importants : partout, on signale constamment un manque de ressources ;
- l'expérience du Québec démontre toute l'importance qu'on devrait accorder aux conditions de vie des participant-e-s. Même avec des ressources, un environnement francophone et une politique gouvernementale, il n'est pas assuré que les populations analphabètes auront accès aux *services* d'alphabétisation d'une part, et pourront d'autre part améliorer leurs conditions de vie si elles s'alphabétisent. Cela soulève toute la question des modifications à apporter à la société elle-même, si on veut donner une portée significative à l'alphabétisation.
- il est indispensable de tenir compte des défis particuliers que pose l'alphabétisation en français dans un contexte minoritaire :
  - généralement, on utilise, pour *recruter* ou rejoindre les personnes analphabètes, les ressources du milieu (journaux de quartier, intervenant-e-s communautaires, intervenant-e-s sociaux, bibliothèques, médias, etc.). Pour les populations francophones, ces outils ou canaux de communication sont plus difficiles d'accès, quand ils existent. C'est particulièrement vrai dans les grands centres urbains anglophones (Toronto, Edmonton, etc.) où les francophones sont dispersés. Il faudra donc penser à des moyens additionnels, susceptibles de rejoindre les personnes analphabètes dans leur milieu ;
  - même avec un développement significatif, les formateurs et formatrices en régions éloignées risquent fort de se sentir isolés et manifestent le besoin d'échanges, d'analyses, de participation aux débats, de ressourcement pédagogique ;
  - les adultes francophones récemment alphabétisés ont un accès plus limité à des ressources de lecture en français. Une stratégie d'alphabétisation doit nécessairement impliquer une réflexion à ce sujet ;
  - les distances peuvent jouer un rôle important dans l'accès aux services. Les populations francophones qui ont besoin d'alphabétisation ne sont pas toujours concentrées. En présence de ressources limitées, il faudra penser à des stratégies spécifiques pour les rejoindre ;
  - la pression à s'alphabétiser en anglais est forte, compte tenu de l'environnement. À première vue, cela peut sembler une solution immédiate plus pratique pour améliorer ses conditions de vie ; pourtant, cette solution peut s'avérer désastreuse autant sur le plan pédagogique, social que culturel. Plusieurs centres d'alphabétisation ont souligné que les participants-e-s qui s'inscrivent dans les activités en français ont, bien souvent d'abord échoué dans leur tentative de s'alphabétiser en anglais.
  D'autre part, cette solution ne peut convenir, à l'évidence, aux francophones qui luttent depuis des années pour leur développement culturel et social. Il faudra, là aussi, interroger la société pour que l'amélioration des conditions de vie soit réelle et globale et passe aussi par la possibilité de vivre en français. Il est frappant de constater le consensus généralisé sur la nécessité de l'alphabétisation en langue maternelle dans les milieux francophones. Au niveau des responsables gouvernementaux, on consate aussi, dans l'ensemble, une ouverture de principe. L'UNESCO rappelle régulièrement que, partout où c'est possible, il faut privilégier cette option. Cela nécessite par ailleurs plus qu'une simple ouverture de principe et il importe que ce droit soit d'une part garanti et de l'autre assorti de mesures précises de promotion ;
  - la question de la langue est, par ailleurs, soulevée partout : comment tenir compte de la langue telle qu'elle se parle dans les milieux populaires alors que le français écrit et valorisé s'en éloigne constamment. Comment traduire les expériences, les modes d'expression, l'histoire orale des participant-e-s en alphabétisation quand ils sont si souvent dévalorisés ?
  - Au Québec, certaines régions éloignées vivent des problèmes similaires à ceux rencontrés en contexte minoritaire (distance, manque de ressources d'appoint, etc.).

Ces quelques constats n'épuisent pas tous les questionnements et toutes les pistes de réflexion qu'il faudra creuser. En fait, ce que nous soulignons ici, c'est toute la dimension *ethno-culturelle* de l'analphabétisme et de l'alphabétisation, qui a été jusqu'à maintenant très peu approfondie. Les mouvements actuels d'alphabétisation pourraient jouer un rôle majeur à ce niveau. Pour l'instant, ils indiquent des pistes très importantes pour l'avenir.

LES MESURES GOUVERNEMENTALES : ENTRE L'INDIFFÉRENCE TRANQUILLE ET LES ACTIONS LIMITÉES

Si les mesures gouvernementales sont loin d'être le seul moteur du développement de l'alphabétisation, elles peuvent néanmoins jouer un rôle majeur dans la mise en place de ressources adéquates, la mobilisation des partenaires et le soutien aux initiatives déjà existantes.

Le tour d'horizon que nous venons d'effectuer permet de constater, de façon non équivoque, une situation de discrimination systémique à l'égard des francophones en milieu minoritaire, et une approche insuffisante — y compris au Québec — pour renverser le déséquilibre qui affecte les francophones en matière d'alphabétisation. Rappelons les principales tendances des politiques gouvernementales à ce niveau.

La plupart des gouvernements ont adopté des mesures qui ne permettent pas de rejoindre les francophones en milieu minoritaire

• dans plusieurs cas, les programmes gouvernementaux financent des activités d'alphabétisation dans des réseaux institutionnels qui ne sont pas accessibles aux francophones : collèges communautaires, conseils scolaires anglophones ou bilingues. Il faut rappeler que dans la plupart des provinces, il est impossible pour un-e adulte francophone de terminer ses études secondaires ;

• les mesures d'appui au secteur volontaire sont bien souvent pensées, définies et réalisées en anglais, en fonction des modes d'organisation propres aux milieux anglophones (colloques, sessions de formation, matériel destiné aux apprenant-e-s, information sur les programmes de subvention, activités d'appui, campagnes d'information du public en anglais seulement). Malgré un esprit d'ouverture assez généralisé parmi le personnel responsable de ces programmes, il faut constater que les francophones ne peuvent guère obtenir qu'un financement minimal de leurs projets, sans bénéficier du soutien organisationnel, pédagogique ou professionnel destiné aux réseaux anglophones.

Ceci est d'autant plus limitatif compte tenu de la stratégie d'intervention retenue par la quasi-totalité des provinces à l'extérieur du Québec. Celles-ci optent en effet pour une stratégie d'alphabétisation axée sur le financement des réseaux scolaires d'une part et le développement des réseaux de bénévolat-tutorat d'autre part. Ce mode d'intervention gouvernementale suppose un appui considérable de la part des institutions publiques ou des professionnels des ministères concernés, pour informer le public, recruter les apprenant-e-s, produire le matériel didactique et fournir aux tuteurs et tutrices un encadrement et un appui suffisants. Or, si toutes ces activités se font en anglais, par des réseaux ou du personnel anglophone, cela ne favorise pas, de toute évidence, le développement de projets francophones.

Par ailleurs, le modèle d'appui gouvernemental ne correspond pas à la réalité des francophones en milieu minoritaire.

• le modèle uniquement basé sur le bénévolat-tutorat n'a de sens à moyen terme que s'il existe un réseau scolaire complet : on ne peut espérer en effet assurer un processus soutenu et continu de formation par une intervention bénévole forcément limitée dans le temps et en matière de contenu : très tôt, dans la plupart des cas, les apprenant-e-s en tutorat sont dirigés vers le réseau scolaire pour poursuivre leur apprentissage. En l'absence d'un tel réseau, ce qui est le cas dans la plupart des provinces à majorité anglophone, l'intervention bénévole-tutorale ne propose aucune perspective réelle sinon, bien sûr, la poursuite en anglais d'activités éducatives. On revient ici à la case départ, soit des ressources en anglais seulement alors même que bien souvent, la scolarisation en anglais est l'une des causes de l'analphabétisme.

• cette approche suppose que les ressources soient identiques dans tous les milieux, ce qui n'est pas le cas, on le sait : les francophones disposent de peu de ressources en français pour sensibiliser la population (médias, services sociaux, etc.), recruter la population analphabète, etc.

• par ailleurs, les réseaux francophones en milieu minoritaire ont bien souvent des priorités urgentes (révision des lois scolaires, revendications de droits linguistiques, mise en place de services pour pallier aux lacunes des services gouvernementaux) et sont mobilisés par une foule de questions qui reposent sur leur implication bénévole. En revanche, ces réseaux, présents dans toutes les provinces, sont le propre du milieu francophone et constitueraient une assise beaucoup plus significative pour le développement de l'alphabétisation.

Plus fondamentalement, le duo système scolaire et appui minimal au secteur bénévole-tutorat ne permet pas de tenir compte de la dimension sociale et culturelle de l'analphabétisme et de la problématique spécifique de l'analphabétisme chez les francophones. Nous parlons ici d'une problématique collective, intimement liée à l'histoire économique, culturelle et sociale des francophones et, plus particulièrement, des francophones en milieu populaire.

Un bilan de l'action gouvernementale américaine (qui ressemblait en tous points à celle développée dans les provinces à majorité anglophone) arrivait aux mêmes conclusions : la combinaison éducation de base et tutorat volontaire touche très peu les populations les plus marginalisées, les minorités culturelles et la minorité noire. [1]

En effet, ces approches ne permettent pas de dépasser les frontières qui, chez des populations-cibles spécifiques, séparent le monde *lettré* du monde analphabète : barrières *négatives* (pauvreté, fatalisme, sentiment de gêne, impression que les ressources, les programmes sont pour les autres, etc.) mais aussi barrières *positives*

1. Voir à ce sujet l'étude éloquente de CARMAN, ST-JOHN, HUNTER, Adult Illiteracy in the United States, a Report to the Ford Foundation, en collaboration avec David Warman, McGraw-Hill Book Company, New York, 1979.

(réseaux d'entraide et de communications particuliers, affirmation de la spécificité de sa culture, méfiance vis-à-vis des institutions ou des types d'organisation qui ne reflètent pas cette culture et ne la valorisent pas). Plusieurs réseaux anglophones mettent d'ailleurs en doute le bien-fondé de ces approches. Se limiter à cette stratégie d'alphabétisation équivaut donc en pratique à ne pas offrir de services à la population analphabète francophone. Tout au plus verra-t-on apparaître des projets limités et fragiles, expérimentaux et souvent locaux, qui ne bénéficient pas d'un soutien suffisant.

C'est ce qui se passe en ce moment dans la grande majorité des provinces à majorité anglophone. Même dans les rares cas où les programmes d'appui au secteur volontaire diffèrent du modèle bénévolat-tutorat, les mesures d'appui (sensibilisation, formation, information du public) demeurent anglophones et destinées aux populations anglophones (au Manitoba, par exemple).

On peut donc parler d'un effet de discrimination qui limite sérieusement le développement de l'alphabétisation francophone en milieu minoritaire. D'autant plus que dans certaines provinces, cette approche gouvernementale est maintenue même lorsque des projets francophones, différents de ce modèle, sont mis en place par le milieu (à Terre-Neuve et en Alberta, par exemple).

Concrètement, cela s'est traduit par :

• l'absence complète de projets d'alphabétisation francophone en Nouvelle-Écosse, en Colombie-Britannique, dans les Territoires du Nord-Ouest et au Yukon et, jusqu'à tout récemment, en Saskatchewan ;

• des projets locaux au développement très limité au Manitoba, à Terre-Neuve, en Alberta et jusqu'à tout récemment, à l'Île-du-Prince-Édouard.

L'émergence d'une nouvelle tendance timide et insuffisante

On voit, par ailleurs, émerger une nouvelle approche au dossier, porteuse, en principe, d'une plus grande équité. Au Nouveau-Brunswick d'abord, puis en Ontario, on a défini des programmes d'appui spécifiques à l'intention des personnes analphabètes francophones. On peut constater de façon empirique qu'il s'agit là d'une condition minimale pour que se développe un réseau ou une intervention structurée en alphabétisation francophone : la croissance spectaculaire des réseaux franco-ontariens et néo-brunswickois en témoigne. Notons par contre que les formes et les modalités de ces programmes varient et n'ont pas le même impact.

• en Ontario, le plan d'action gouvernemental reconnaît non seulement la pertinence de services en français, mais aussi la spécificité culturelle et linguistique de l'intervention en alphabétisation francophone. On y a affecté des ressources humaines et financières pour en stimuler le développement à partir du milieu. Cette approche a très vite favorisé la formation d'un réseau structuré à partir du milieu francophone, la mise en place de ressources pédagogiques et la circulation des idées, méthodes, analyses et réflexions. Elle a permis également la pluralité des modèles organisationnels et ouvert la porte à une prise en charge collective du problème par la communauté franco-ontarienne. Elle soulève, en revanche, la question d'une pleine reconnaissance de la spécificité du modèle franco-ontarien, notamment chez les groupes populaires, et de la possibilité réelle d'assurer la formation d'équipes rémunérées, donc stables.

• au Nouveau-Brunswick, les mesures gouvernementales se sont appuyées sur l'existence d'un réseau francophone d'éducation des adultes. En ce sens, le modèle d'alphabétisation n'est pas spécifique, mais il repose sur des institutions homogènes francophones, gérés par des francophones et dotés de ressources équivalentes à celles du réseau anglophone (rappelons qu'à ce titre, le cas du Nouveau-Brunswick est unique).
En dehors du réseau scolaire, le soutien proposé est toutefois identique à celui dont dispose (avec une longueur d'avance et des appuis organisationnels plus substantiels) le secteur anglophone. Les défis qui sont le propre de l'alphabétisation francophone en milieu minoritaire peuvent donc difficilement être relancés (notamment la sensibilisation par les médias, l'intervention en milieu de travail, la coordination des efforts, etc.).

• Deux provinces ont récemment annoncé des mesures qui pourraient conduire à de tels modèles : le Manitoba et la Nouvelle-Écosse entreprennent en effet une étude de besoins spécifique à l'alphabétisation francophone. Il faudra voir quelle optique sera retenue par la suite.

• Enfin, deux autres provinces ont soutenu financièrement des programmes d'alphabétisation définis par les réseaux propres au milieu francophone : en Saskatchewan et à l'Île-du-Prince-Édouard, ce sont en effet des réseaux francophones qui ont amorcé une intervention qui vise à moyen terme la définition d'un plan d'action global. L'appui gouvernemental se limite par contre au soutien financier ponctuel de ces programmes, sans garantie de continuité. On ne peut affirmer que cet appui permet de dépasser les inégalités de ressources auxquelles font face les francophones (programme plus récent, ressources institutionnelles et pédagogiques plus restreintes, accès plus limité aux médias d'information, etc.). Il faudra donc espérer un élargissement de l'appui gouvernemental à ces programmes spécifiques au milieu acadien de l'Île-du-Prince-Édouard et au milieu fransaskois.

Cette nouvelle tendance annonce une piste intéressante, mais elle devra être plus nette, mieux développée et affirmer plus clairement l'indispensable effort de rattrapage en alphabétisation francophone.

Dans tous les cas, y compris au Québec, les intervenant-e-s estiment que les ressources sont loin d'être suffisantes pour répondre aux besoins de façon plus spécifique

On peut souligner :
- la reconnaissance trop [illegible] secteur communautaire ou populaire. Dans tous les cas, l'action communautaire ou populaire reste très peu ou très mal soutenue par les gouvernements : limites financières, impossibilité de rémunérer les formateurs et formatrices, nécessité d'obtenir à la pièce les ressources suffisantes pour la coordination des efforts, la recherche, etc. ;
- le besoin de concertation dans les institutions qui offrent des services d'alphabétisation en français ;
- les besoins de matériel pédagogique ;
- les besoins de recherches, d'analyses ou de débats ;
- les moyens à développer pour contrer l'isolement, dans les provinces où le poids numérique des francophones est faible ;
- les besoins d'échanges ;
- les conditions de vie difficiles des participant-e-s ;
- la nécessité de reconnaître le recrutement et la sensibilisation comme des activités essentielles à l'alphabétisation ;
- le besoin de mieux définir les [illegible] les orientations, les plans d'action qui [illegible] la diversité des besoi[illegible] les personnes analpha[illegible]
- les contraintes [illegible] le développement du [illegible] scolaire.

Ce qui est frappant [illegible] à quel point les mesures actuelles [illegible], compte tenu de l'ampleur des besoins et [illegible]plexité du défi ; nous ne parlons pas seulement ici de mesures financières ou d'augmentation des inscriptions dans un réseau donné. Il s'agit plutôt de plans d'action globaux qui permettraient d'apporter une solution durable au problème. On ne voit pas comment les mesures actuelles pourraient y suffire. En fait, aucun gouvernement ne semble s'être donné pareil objectif.

On a vu que les causes de l'analphabétisme sont complexes et multiformes : aucun gouvernement n'a adopté de mesures significatives pour prévenir l'analphabétisme qui continue, par ailleurs, de se reproduire. Au contraire, les mesures restrictives actuelles, économiques, sociales et éducatives, risquent d'aggraver le problème. Il faut donc questionner les déclarations officielles des gouvernements qui affirment être vivement préoccupés par le sujet.

Les mesures d'appui aux populations qui entreprennent la difficile démarche d'alphabétisation sont rares, surtout quand on sait que les politiques sociales actuelles risquent de provoquer des difficultés insurmontables dans les milieux mêmes où précisément le taux d'analphabétisme est très élevé.

On ne peut que constater l'urgence d'un problème qui touche, rappelons-le, plus d'un million de personnes chez les francophones seulement ; cette situation ne pourra changer substantiellement si les tendances actuelles se poursuivent.

Il faudra, au Québec comme à l'extérieur du Québec, que la reconnaissance de la gravité du problème s'accompagne aussi d'actions d'envergure, si on veut vraiment que toute la population analphabète ait accès à des ressources qui répondent à ses besoins et si on veut vraiment solutionner le problème à la source. Nous en sommes encore loin.

L'intervention du gouvernement fédéral

Lors de la Quatrième Conférence de l'UNESCO sur l'éducation des adultes et l'alphabétisation tenue en mars 1985 à Paris, c'est le gouvernement canadien qui a présenté la résolution de l'ensemble des pays industrialisés sur l'analphabétisme fonctionnel et l'analphabétisme de retour. En annonçant son intention d'intervenir dans ces dossiers lors du discours du Trône de 1986, le gouvernement de M. Mulroney cherchait donc à donner suite à cette rencontre.

Cette intervention s'est d'abord concrétisée par la mise en place, en 1987, d'un Secrétariat national à l'alphabétisation, avec une enveloppe modeste d'un million de dollars destinée à soutenir les efforts des provinces et du secteur volontaire en alphabétisation. Cette première étape a aussi permis la préparation d'un programme plus substantiel pour les cinq prochaines années. En septembre 1988, le gouvernement fédéral annonçait en effet la mise sur pied d'un programme de soutien à l'alphabétisation, étalé sur cinq ans, assorti d'une enveloppe budgétaire de cent dix millions de dollars et qui s'inscrit dans la préparation de l'Année internationale de l'alphabétisation. Il comporte deux grands objectifs :

Le premier, de nature préventive, consiste à encourager les jeunes à apprendre à lire et à écrire et à apprécier les plaisirs de la lecture.

Le second, de nature corrective, vise à venir en aide aux personnes qui ont déjà passé à travers les mailles du système et qui ont un problème immédiat à résoudre. [1]

Le programme prévoit deux formes de collaboration :
- l'appui à des activités et des projets avec des représentants des entreprises et des syndicats, des associations bénévoles et des particuliers ;
- l'élaboration d'accords de coopération avec les provinces et les territoires.

Les projets soutenus par le gouvernement fédéral ne touchent pas la prestation directe de services d'alphabétisation (qui sont considérés de juridiction provinciale) mais les différents champs d'activités reliés à ces services. Sont admissibles les projets de :
- recherche ;
- sensibilisation du public ;
- coordination des activités ;
- production de matériel didactique ;
- expériences-pilotes pour développer de nouveaux champs d'activités.

Un volet spécifique du programme est destiné aux activités à caractère pancanadien et au financement du Secrétariat national à l'alphabétisation.

La liste des subventions accordées que nous présentons dans les pages qui suivent a été compilée à partir des communiqués de presse émis par le Secrétariat d'État. De façon générale, ces communiqués ne précisent pas dans quelle langue se déroulent les activités subventionnées. On peut donc présumer que les activités énumérées dans ce tableau, sauf avis contraire, se déroulent en anglais dans la majorité des provinces et des territoires et en français au Québec.

Bien que les mécanismes d'attribution des subventions n'aient pas fait l'objet d'annonces publiques officielles, il semble que l'option privilégiée soit l'appui à des projets pancanadiens d'une part, et la définition d'ententes avec les provinces d'autre part. Il semble que les organismes non gouvernementaux (qui ne sont pas pancanadiens) ne puissent pas avoir accès à ce mode de financement directement au gouvernement fédéral.

Un premier examen rapide permet en effet de constater que pour une part importante des budgets alloués, les subventions sont octroyées par le biais d'ententes-cadres avec les provinces. En ce sens, elles poursuivent et complètent les orientations définies par ces dernières. Dans certains cas, elles ont permis le développement d'un nouvel axe d'intervention en fonction de la langue maternelle et de la culture de populations-cibles (les autochtones, les francophones ou certaines communautés culturelles). D'autre part, plusieurs projets pancanadiens ont été financés directement par le gouvernement fédéral.

---

1. SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA, *Notes pour une allocution de l'Honorable Gerry Weiner, Année internationale de l'alphabétisation*, Ottawa, 2 mars 1989, p. 3.

TABLEAU 17

LISTE DES ENTENTES FÉDÉRALES-PROVINCIALES ET DES PROJETS SOUTENUS FINANCIÈREMENT PAR LE GOUVERNEMENT FÉDÉRAL DANS LE CADRE DU PROGRAMME DE SOUTIEN À L'ALPHABÉTISATION DU SECRÉTARIAT NATIONAL À L'ALPHABÉTISATION

	BUDGET TOTAL	CONTRIBUTION FÉDÉRALE
PROGRAMMES PROVINCIAUX — 1989		
TERRE-NEUVE : entente conjointe Établissements de centres d'extension ; Mise au point de programmes de formation de praticiens ; Mise au point de programmes d'enseignement ; Recherche sur l'incidence de l'analphabétisme chez les jeune et la population autochtone.	500 00	250 000
TERRITOIRES DU NORD-OUEST : entente conjointe 5 projets ; Subventions aux organismes non gouvernementaux ; Appui à une campagne d'alphabétisation ; Appui au programme de l'Arctic College.	500 000	250 000
NOUVELLE-ÉCOSSE : entente conjointe 4 projets coordonnés par le réseau des collèges communautaires ; Création de centres de documentation dans les 6 régions desservies par le réseau ; Programme de formation des moniteurs ; Bulletin-pilote d'information ; Étude en vue de déterminer les besoins des francophones de la province ;	341 500	185 000
ALBERTA : entente conjointe 12 projets ; Programme d'alphabétisation conjoint pour les femmes et les enfants originaires d'Amérique latine et vivant à Calgary ; Projet coopératif de sensibilisation (régional) ; Formation des formatrices et formateurs (régional) ; Production de documents didactiques (régional) ; Projet d'alphabétisation en milieu de travail (régional) ; Recrutement d'étudiant-e-s et moniteurs autochtones ; Programme de formation assistée par ordinateur à l'intention des autochtones ; Formation plus poussée de personnes-ressources pour les coordonnateurs de 44 projets actuels ; Inventaire des programmes et des services en place et identification de ceux qui sont nécessaires ; Mise sur pied d'un centre provincial de ressources.	1 350 000	
ONTARIO : entente conjointe Initiatives : amélioration des services d'alphabétisation à l'intention des chefs de familles monoparentales, des francophones et des personnes handicapées ; partage de l'information, sensibilisation du public et production de matériel didactique.		
PROGRAMMES PROVINCIAUX — 1988		
COLOMBIE-BRITANNIQUE : entente conjointe Appui au service d'information destiné aux adultes analphabètes ; Conférences destinées aux étudiant-e-s en alphabétisation : création de réseaux d'entraide ;	225 000	112 500

	BUDGET TOTAL	CONTRIBUTION FÉDÉRALE
Projet d'alphabétisation en milieu de travail : Guide des moniteurs et monitrices bénévoles.		
ONTARIO : entente conjointe 4 projets : TVOntario (en français) : production de vidéos pour sensibiliser le public ; 2 vidéos pour soutenir la formation des personnes handicapées ; Collège George Brown (en anglais) : établissement d'un réseau de communications pour 11 centres communautaires ; établissement d'un institut de formation en milieu de travail.	585 000	300 000
ÎLE-DU-PRINCE-ÉDOUARD : entente conjointe 2 projets : Projet d'alphabétisation en français de la *Société St-Thomas d'Aquin* ; Projet d'alphabétisation en anglais de la *Provincial Literacy Volunteers* : conférence inter-provinciale (région de l'Atlantique) ; sensibilisation ; formation des administrateurs des conseils locaux ; Création d'une ligne téléphonique pour les adultes analphabètes anglophones ; Campagne de publicité dans les médias ; Formation et recyclage des bénévoles.	160 000	80 000
QUÉBEC : entente conjointe 1 projet présenté par le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec : les besoins : formation des formateurs et formatrices en alphabétisation populaire ; 1 projet du Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine : développement et accessibilité de la documentation sur l'alphabétisation ; publication d'outils documentaires à l'intention des formatrices et formateurs.	240 839	111 030
NOUVEAU-BRUNSWICK : entente conjointe Production de matériel audio-visuel (en anglais) ; Élaboration d'une série de cours sur les ondes de 9 radios communautaires (en anglais) ; Recherche (en anglais) ; Achat de matériel susceptible d'intéresser les adultes apprenants (en anglais) ; Établissement d'un réseau regroupant les *praticiens* de l'alphabétisation (anglophone) ; Élaboration d'instruments didactiques et de cours de formation (en français).	466 000	466 000
Amélioration des programmes du LAUBACH Literacy Council		
TERRITOIRES DU NORD-OUEST : entente conjointe Tenue d'un colloque sur l'éducation permanente ; Mise en place de stratégies d'éducation des adultes par le Collège Arctic.	150 000	50 000
TERRE-NEUVE : entente conjointe Création d'un bureau provincial de l'alphabétisation au ministère de la Formation professionnelle et des études supérieures.	140 000	80 000
ALBERTA : entente conjointe Appui à l'Alberta Association for Adult Literacy et à Literacy Co-ordinators of Alberta : éducation du public ; formation de personnes-ressources pour favoriser le développement professionnel des coordonnateurs et coordonnatrices à l'alphabétisation.	156 000	

	BUDGET TOTAL	CONTRIBUTION FÉDÉRALE
SASKATCHEWAN : entente conjointe Soutien au Saskatchewan Literacy Council : appui aux formateurs et formatrices ; projets-pilotes auprès de publics-cibles (femmes, immigrants, autochtones, francophones, détenus, travailleurs, handicapés) ; sensibilisation du public ; recherche ; mise sur pied d'une fondation.		492 000
PROGRAMMES PROVINCIAUX — 1987		
COLOMBIE-BRITANNIQUE : entente conjointe Développement d'activités ; Centre de ressources pour l'alphabétisation des adultes (en anglais) ; Formation des tuteurs et tutrices (en anglais) ; Consultation provinciale sur l'alphabétisation des autochtones ; Conférence des apprenant-e-s (en anglais).	200 000	100 000
MANITOBA : entente conjointe Affectation de ressources humaines à la coordination de programme, l'aide professionnelle, l'élaboration de matériel didactique et la formation du personnel d'encadrement pour les programmes communautaires ; Diffusion de l'information et tenue de conférences provinciales pour les formateurs et formatrices et les apprenant-e-s ; Expérimentation de projets à l'intention des autochtones.	200 000	100 000
SASKATCHEWAN : entente conjointe Appui au Saskatchewan Literacy Council.	325 000	75 000
PROJETS NATIONAUX — 1986		
The Nation of Readers Project : Frontier College Formation d'un réseau de personnalités canadiennes pour promouvoir l'alphabétisation (projet de 3 ans).	417 000	417 000
Soutien au Rassemblement canadien pour l'alphabétisation	250 000	250 000
ICÉA Recherche-action sur l'analphabétisme et l'alphabétisation des francophones au Canada ; Séminaire intensif de formation et d'information en alphabétisation francophone		
PROJETS NATIONAUX — 1987		
Rassemblement canadien pour l'alphabétisation : Appui aux activités de l'organisme ; Mise en place de l'infrastructure pour augmenter le nombre de ses membres et améliorer la qualité des services disponibles.	60 000	60 000
Conseil international de l'éducation des adultes Colloque international sur l'alphabétisation en pays industrialisés, Toronto.	25 000	25 000

Par ailleurs, le Secrétariat national à l'alphabétisation nous faisait parvenir la liste suivante des octrois approuvés pour des projets francophones en alphabétisation pour l'année 1988-89.

TABLEAU 18

Secrétariat national à l'alphabétisation
Secrétaire d'État
OCTROI APPROUVÉ
1988-89

Groupe	Initiative	Montant accordé
Saskatchewan		
[illegible]	Le Collège Mathieu veut mettre en place une structure et un programme [illegible] ...ins en alphabétisation de la population [illegible]	195 627 $
Manitoba		
[illegible]uri-Elles (Manitoba) In[illegible]	[illegible] ressources [illegible] modèles andragogiques et développement d'un modèle de cours d'alphabétisation.	30 000 $
Ontario		
Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques	Création d'un centre de ressources en alphabétisation pour les francophones de l'Ontario.	125 [illegible]00 $
Le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire de l'Ontario	Un colloque aura lieu à Sudbury pour préparer la participation de l'Ontario francophone à l'Année internationale de l'alphabétisation.	25 000 $
La Magie des lettres	Développer du matériel andragogique pour les analphabètes en utilisant les micro-ordinateurs. Développer un programme d'information et de sensibilisation.	41 305 $
Réseau national action-éducation femmes	Une conférence nationale avec des femmes analphabètes francophones pour étudier leurs besoins, problèmes et barrières en ce qui concerne la programmation en alphabétisation en français.	27 220 $
Conseil international de l'action sociale	Les étapes préparatoires canadiennes pour un colloque international sur les états généraux de l'alphabétisation qui aura lieu en 1990 à Marra Kesh.	35 700 $
Québec		
Association québécoise pour les troubles d'apprentissage	Organiser et tenir des séminaires de sensibilisation et de formation en collaboration avec les concernés afin de faire connaître l'incidence des troubles d'apprentissage sur le taux d'analphabétisme et ses conséquences sociales.	17 840 $
Comité d'éducation aux adultes de la Petite Bourgogne et de St-Henri Inc.	Production d'un vidéogramme sur l'alphabétisation pour recruter une clientèle et informer le public sur les services disponibles.	8 968 $

Groupe	Initiative	Montant accordé
Alpha-Témis	*Alpha* Sessions de formation et d'évaluation pour les formateurs et identification de nouveaux formateurs.	7 907 $
Lettres en main	Évaluer les apprentissages réalisés par rapport au code, le transfert des acquis, les changements d'attitude dans la vie quotidienne et les suites données à la formation.	4 794 $
Maison Alpha	Sensibiliser les entreprises et les organismes liés au monde du travail à l'analphabétisme, identifier les analphabètes et réaliser une recherche sur l'analphabétisme en milieu de travail.	26 439 $
Institut de recherche appliquée sur le travail		29 000 $
Centre des femmes de Montréal	Projet innovateur d'expérimentation et d'évaluation de l'utilisation de la télématique comme outil de formation sur mesure destiné à favoriser l'intégration sur le marché du travail de la femme immigrante.	47 000 $
Un Mondalire	Réaliser un guide d'intervention d'un groupe d'alphabétisation.	8 814 $
Groupe d'alphabétisation populaire de Sept-Îles (LIRA) Inc.	Production d'un répertoire des organismes et réseaux du milieu en alphabétisation et d'un vidéo d'information. Installation d'un centre de documentation sur l'alphabétisation.	33 740 $
L'atelier des lettres en alphabétisation	Sensibilisation des élus.	24 923 $
Journal Nouvelles d'icitte	Sensibiliser la population à l'analphabétisme et inciter les analphabètes à s'inscrire à des activités de formation.	4 353 $
Alpha Stoneham	Sensibiliser la population au problème de l'analphabétisme, promouvoir la lecture et favoriser l'utilisation des services de la bibliothèque.	2 303 $
La Boîte à lettres de Longueuil Inc.	Sensibiliser et informer les organismes du milieu et augmenter le nombre de participantes.	11 057 $
Comité Alpha Papineau	Produire le matériel d'apprentissage en lien avec des modules (accueil-français-arithmétique-dimension collective).	4 730 $
Le Centre d'alphabétisation de Villeray : La Jarnigoine Inc.	Production et publication de matériel didactique et d'un guide d'intervention générale auprès des personnes analphabètes.	11 752 $
Le C.L.É. Centre de lecture et d'écriture	Diversifier l'approche du centre et augmenter les possibilités d'expression et d'apprentissage des apprenants par l'expérimentation du micro-ordinateur.	2 644 $
Les Productions de l'accroche-cœur	Apprendre à démystifier et apprivoiser l'informatique, se servir de l'informatique comme support pédagogique.	2 350 $
Centre de lecture et d'écriture de Montréal	Diversifier l'approche du Centre et augmenter les possibilités d'expression et d'apprentissage des apprenants par l'expérimentation du micro-ordinateur.	20 903 $

Groupe	Initiative	Montant accordé
Conseil de l'éducation de la langue anglaise	Identifier et compiler une liste de volumes contenant des nouvelles accessibles aux analphabètes-apprenants de bas niveau.	3 819 $
Atout-lire	Concevoir et produire un livre de lecture. Bâtir 50 tableaux codés reliés au vécu (dont 25 pour les personnes immigrantes).	4 260 $
Le regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec Inc.	Approfondir la recherche et le développement d'outils pédagogiques liés aux besoins de perfectionnement jugés prioritaires par les formateurs et formatrices.	146 790 $
Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine	Développer le volet alphabétisation à l'intérieur du Centre de documentation.	60 000 $
Institut canadien d'éducation des adultes	Le projet est une recherche action visant à étudier la situation des francophones analphabètes au Canada.	63 000 $ 225 090 $
Société de Radio Télévision du Québec	La production de cette émission-pilote comportera : 1) volet dramatique, 2) capsule didactique 3) intervention d'un personnage pivot, 4) médaillon-témoignage d'une personne analphabète.	100 000 $
Association canadienne d'éducation de langue française	Colloque du 9 au 12 août à Québec *Alphabétiser en français.*	55 500 $
Ministère de l'Éducation du Québec	Développer des activités de sensibilisation du public de telle sorte à le rendre plus conscient du problème de l'analphabétisme. Augmenter et améliorer les outils et moyens d'apprentissage qui sont à la disposition des enseignants et des apprenants encourageant les projets en recherche en alphabétisation.	980 840 $
Nouveau-Brunswick		
Collège communautaire de Bathurst	Projet I : Conception et mise en œuvre d'un programme d'alphabétisation expérimental dans l'industrie de la pêche Projet II : Projet expérimental d'alphabétisation à l'aide d'ordinateurs.	181 600 $
Collège communautaire de Dieppe	Un projet à deux volets visant l'élaboration de matériaux didactiques francophones et l'évaluation de programmes d'alphabétisation provinciaux.	152 000 $
Association provinciale d'alphabétisation	Organiser une table de concertation qui réunira les intervenants en alpha au Nouveau-Brunswick.	25 000 $

À la lumière de ces informations, si on examine l'impact de ce programme du point de vue des francophones, on peut constater :

• **Hors Québec** :

• 2 programmes francophones nouveaux ont été mis sur pied dans le cadre de ces ententes, en Saskatchewan et à l'Île-du-Prince-Édouard ;

• 2 études de besoins ont été annoncées pour identifier les possibilités d'intervention en Nouvelle-Écosse et au Manitoba ;

• l'Ontario et le Nouveau-Brunswick ont développé des projets dans le cadre de leurs politiques actuelles qui visent aussi les francophones. Aucun groupe local ou provincial n'a été directement financé par le Secrétariat national à l'alphabétisation ;

• À Terre-Neuve, dans les Territoires du Nord-Ouest, au Yukon et en Colombie-Britannique, aucun projet francophone n'a été annoncé dans le cadre de ce programme de financement.

• **Au Québec** :

• 2 projets francophones avaient bénéficié d'un soutien financier dans la première tranche du budget fédéral ;

• une entente-cadre avec le Québec vient d'intervenir : 80 % de l'enveloppe accordée par le fédéral irait, semble-t-il, à des projets issus du réseau d'éducation institutionnel et 20 % aux projets des groupes populaires. Aucun projet n'a été financé directement par le gouvernement fédéral. Québec n'a pas retenu, dans le cadre de cette entente, les projets présentés par d'autres réseaux non gouvernementaux (notamment des projets soumis par le mouvement syndical dont l'implication est pourtant souhaitée depuis longtemps).

À l'échelle pancanadienne, trois réseaux anglophones ont reçu un soutien financier direct du gouvernement fédéral pour développer plusieurs projets. Trois projets francophones ont également été subventionnés :

• la présente recherche-action et un projet de séminaire que nous entreprenons pour y donner suite ;

• un colloque pancanadien en alphabétisation francophone organisé par l'Association canadienne de langue française ;

• une session de formation sur les femmes et l'alphabétisation organisée par le Réseau national d'action-éducation femmes.

Enfin, un projet international en alphabétisation francophone a également bénéficié d'un soutien financier. Le programme du gouvernement fédéral n'est assorti d'aucune mesure spécifique, d'aucun énoncé de principe, et ne prévoit pas d'enveloppes budgétaires spécifiques pour les besoins respectifs des anglophones, des francophones, des autochtones et des allophones.

DES ATTENTES ET DES INQUIÉTUDES

Dès l'annonce du programme fédéral, les organismes travaillant sur le terrain en alphabétisation ont exprimé certaines inquiétudes : on craignait en effet que le programme, d'application très large, serve surtout à financer des activités ou des manifestations publiques certes intéressantes, mais sans lien direct avec les besoins urgents des groupes qui font l'alphabétisation au jour le jour.

Les regroupements provinciaux francophones de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick craignaient, pour leur part, que les subventions accordées ne répondent ni à l'ampleur, ni à l'urgence des besoins, ni aux modèles propres aux milieux francophones. Au Québec enfin, on voulait s'assurer que le programme tienne compte de la spécificité du modèle développé dans les groupes populaires. Dans ces trois provinces, on soulignait que le programme devait tenir compte du fait que les réseaux canadiens actuels (Laubach Literacy, Frontier College, Movement for Canadian Literacy) sont essentiellement anglophones et reflètent en ce sens les préoccupations, les attentes et les besoins liés aux modèles et aux approches définis par les anglophones.

Le fait que le programme de soutien à l'alphabétisation du gouvernement fédéral ait été confié au Secrétariat d'État permettait d'espérer, du côté des francophones en milieu minoritaire, un développement significatif. Le Secrétariat d'État a en effet pour mandat de favoriser le développement des communautés de langues officielles minoritaires. Il doit aussi s'assurer que dans l'ensemble de ses politiques et de ses ministères, le gouvernement fédéral respecte cet engagement.

Par ailleurs, le Secrétariat d'État a depuis longtemps une tradition d'appui au secteur volontaire ; on espérait donc un appui substantiel aux réseaux communautaires et populaires dont les difficultés financières sont importantes.

Enfin, selon l'ICÉA et la FFHQ, le programme fédéral risquait de créer un déséquilibre, dans la mesure où plusieurs réseaux ou projets francophones sont très récents et où les milieux francophones ont très rarement eu l'occasion de faire valoir leurs attentes et leurs préoccupations ; en outre, il n'existe pas de réseau pancanadien d'alphabétisation francophone (alors qu'un volet du programme est réservé aux actions pancanadiennes).

DES CRAINTES QUI SE CONFIRMENT

Loin de répondre aux attentes, le programme actuel du Secrétariat national confirme plutôt les inquiétudes exprimées par le milieu.

Certes, le programme d'appui annoncé a eu un impact intéressant en alphabétisation francophone : certaines initiatives financées pourront avoir des retombées à court et moyen terme (notamment nous l'espérons, cette recherche, le colloque de l'ACELF, les activités du Réseau national d'action-éducation femmes, etc.). Certaines provinces ont annoncé dans le cadre de ce programme leur intention de

développer des actions spécifiques à l'intention des populations francophones. Dans le même sens, quelques provinces souhaitent développer des interventions spécifiques à l'intention des populations autochtones.

L'intervention du gouvernement fédéral a aussi un impact informel sur le développement de l'alphabétisation francophone en milieu minoritaire. De façon générale, le Secrétariat d'État entretient des liens assez soutenus avec les communautés francophones de l'extérieur du Québec. Plusieurs intervenant-e-s des milieux francophones ont donc été informés de l'existence d'un programme d'appui à l'alphabétisation, ce qui n'était pas nécessairement le cas avec les initiatives, mesures ou programmes des provinces. On voit donc surgir dans le milieu un intérêt nouveau pour cette question, lié à la possibilité, en principe, de développer des activités.

Là s'arrêtent pourtant les acquis. Devant des besoins de plus en plus criants et des mesures provinciales trop timides, voire totalement inexistantes, le programme du gouvernement fédéral aurait dû contribuer à réduire le déséquilibre qui affecte les francophones en milieu minoritaire. Il contribue au contraire à le renforcer. Dans l'avalanche des ententes fédérales-provinciales annoncées récemment, on ne trouve pratiquement rien qui cherche à assurer une équité minimale aux francophones, encore moins à renverser la situation actuelle de discrimination vécue par les francophones :

- seuls la Nouvelle-Écosse et le Manitoba annoncent une ouverture aux besoins des francophones ;
- l'Île-du-Prince-Édouard et la Saskatchewan reconduisent les interventions annoncées ;
- ailleurs, on n'annonce aucune mesure spécifique : en Alberta, en Colombie-Britannique, dans les deux territoires et à Terre-Neuve, les francophones verront donc se poursuivre et se creuser l'écart actuel et devront continuer à fonctionner dans la plupart des cas sans ressources d'appui et de soutien ;
- en Ontario et au Nouveau-Brunswick, les projets se poursuivent selon les priorités définies par les deux provinces, priorités qui ne constituent pas, rappelons-le, des politiques de rattrapage face à l'ampleur des besoins.

La stratégie retenue jusqu'ici, à savoir des ententes-cadres avec les provinces, approfondit donc les effets de discrimination systémique qui limitent le développement de l'alphabétisation francophone en milieu minoritaire. Elle ne permet même pas de s'assurer que ce programme, préparé par le ministère fédéral chargé de promouvoir le développement des collectivités francophones en milieu minoritaire conséquence, soit minimalement équitable pour les francophones.

Le gouvernement fédéral doit donc clarifier les enjeux : ses orientations et les mécanismes d'attribution des fonds destinés à l'alphabétisation. On serait en droit d'attendre de sa part :

- une déclaration de politique officielle d'appui à l'alphabétisation en français des francophones en milieu minoritaire ;
- une enveloppe budgétaire spécifique destinée à cette fin qui tienne compte de l'ampleur des besoins et de l'effort de rattrapage à faire ;
- une garantie d'accès direct au programme de financement pour les organismes francophones en milieu minoritaire.

C'est ce que réclament d'ailleurs les réseaux francophones de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. Il nous paraît essentiel que le gouvernement fédéral traduise concrètement dans ses programmes la reconnaissance officielle qu'il accorde aux droits des francophones. Cette position n'est pas uniquement reliée à la conjoncture actuelle. On a vu en effet que l'analphabétisme des francophones en milieu minoritaire était étroitement lié à leur histoire, à leur réalité culturelle, sociale et économique. En ce sens, les projets d'alphabétisation doivent d'abord et avant tout émaner du milieu, être définis par lui et refléter ses aspirations. Le rôle du gouvernement fédéral en matière de promotion des communautés francophones doit donc se prolonger en matière d'alphabétisation également, en permettant au milieu francophone de définir lui-même ses stratégies, ses approches et ses modes d'intervention. Cela ne peut se réaliser que si un budget spécifique, réservé aux milieux francophones, est directement accessible. Il ne s'agit pas ici d'une politique abstraite à l'endroit des minorités de langues officielles mais d'une politique qui tiendrait compte de la spécificité, de l'ampleur des besoins et de la problématique particulière des francophones en milieu minoritaire.

Les francophones de l'extérieur du Québec ont longtemps été privés, nous l'avons vu, de ressources éducatives suffisantes. On reconnaît maintenant que seules des ressources homogènes et des projets éducatifs définis par les communautés francophones elles-mêmes peuvent garantir des projets répondant aux besoins et aux aspirations de ces communautés. Les ententes-cadres avec les provinces ne répondent pas à ces impératifs d'autonomie des milieux francophones minoritaires en ce qui concerne les orientations à donner à leurs propres projets éducatifs et sociaux. Toute l'histoire des francophones hors Québec en témoigne : l'alphabétisation déborde largement les limites de la scolarisation et doit devenir un projet social, qui interpelle tous les aspects de leur devenir collectif. En ce sens, une enveloppe distincte et accessible constitue un pré-requis indispensable si on veut respecter la spécificité des francophones de l'extérieur du Québec et tenir compte tenu de leur histoire, de leurs projets et du sens même de l'alphabétisation francophone en milieu minoritaire.

La situation du Québec se présente, il fallait s'y attendre, de façon différente. D'abord parce que les francophones ne sont pas limités par des politiques discriminatoires en alphabétisation : les politiques et les mesures gouverne-

mentales s'adressent autant à la majorité francophone qu'à la minorité anglophone. Si limite il y a, elle ne tient donc pas à des obstacles comparables à ceux que connaissent les francophones en milieu minoritaire, mais aux choix de développement arrêtés par le gouvernement québécois lui-même en matière d'alphabétisation.

Dès l'annonce du programme d'appui fédéral à l'alphabétisation, le gouvernement du Québec a manifesté son intention de définir lui-même les priorités et l'affectation des fonds. Cette position mérite qu'on s'y arrête.

Pour la société québécoise, les préoccupations en matière d'éducation débordent largement la scolarisation et le cadre strict des juridictions constitutionnelles. On a vu en effet que ce n'est qu'en s'affirmant comme collectivité majoritaire, dans le cadre de la société québécoise, que la majorité francophone a pu se doter des outils collectifs indispensables pour surmonter le déséquilibre majeur qui l'affectait. Il est donc normal, à première vue, que les projets éducatifs, sociaux et communautaires se définissent comme des projets propres à la société québécoise. Historiquement, l'intervention du gouvernement fédéral a rarement favorisé ce développement : au contraire, elle a souvent contribué à accroître le déséquilibre entre les communautés anglophone et francophone sur les plans économiques, politiques, sociaux, culturels et linguistiques. En ce sens, l'ensemble des mouvements sociaux (groupes de femmes, syndicats, associations, etc.) ont toujours été opposés à l'intervention du gouvernement fédéral sur les aspects les plus importants de l'identité québécoise, notamment l'éducation et la culture prises au sens large. Il est frappant de constater que c'est au gouvernement du Québec que les deux réseaux d'intervention ont toujours réclamé un plan d'action global en alphabétisation. Si l'alphabétisation est un projet de société, il est légitime que l'essentiel des politiques d'ensemble et des stratégies à moyen et long terme soit défini au Québec.

Le problème réside cependant dans l'interprétation à donner à cette position d'ensemble. Si effectivement l'alphabétisation doit être un projet de société, elle doit donc aussi être définie par le milieu. À cet égard, le gouvernement du Québec a adopté une approche plus que restrictive : loin de favoriser l'implication active de plusieurs partenaires sociaux et le développement de projets collectifs issus du milieu, le gouvernement québécois tend à limiter l'alphabétisation au seul réseau des commissions scolaires. Même au sein de ce réseau, les mesures adoptées tiennent rarement compte des attentes exprimées par les gens sur le terrain : besoin d'améliorer les conditions de travail des formateurs et formatrices, de tenir compte de la réalité des apprenant-e-s, de coordonner les efforts, de développer la recherche, etc.

Cette orientation s'est directement reflétée dans l'interprétation étroite de la spécificité québécoise affichée par le gouvernement du Québec. Aucun mécanisme de consultation n'a été mis en place pour impliquer les réseaux actuels ou potentiels dans les orientations à donner à ce nouvel effort en alphabétisation. Le résultat est navrant : plutôt que de profiter de cet apport additionnel de ressources pour rétablir le déséquilibre entre le réseau scolaire et les groupes populaires, pour élargir l'action en alphabétisation au Québec en impliquant de nouveaux partenaires ou définir des projets susceptibles d'améliorer qualitativement la stratégie québécoise en alphabétisation, le gouvernement du Québec a, au contraire, choisi de reconduire et d'accentuer les orientations de sa politique actuelle, en affectant l'essentiel des ressources fédérales à des projets définis à la pièce, par un réseau que Québec finançait déjà sans restriction.

Cela nous paraît d'autant plus difficile à comprendre que le programme du gouvernement fédéral ne constitue ni un plan d'action global ni une intervention directe sur des domaines de juridiction provinciale.

Il faut donc constater que le gouvernement québécois a une vision limitative et étroite du sens à donner à la spécifité de la problématique québécoise en alphabétisation. D'autant plus que plusieurs projets novateurs développés au Québec pourraient s'avérer directement utiles à l'extérieur du Québec. Soulignons enfin qu'au bout du compte, ce sont les adultes analphabètes francophones qui se retrouvent privés de la diversité des approches, des modèles, des lieux d'intervention à cause des politiques actuelles du gouvernement québécois.

On devrait donc à tout le moins espérer que le gouvernement du Québec consulte l'ensemble des partenaires sur l'affectation des ressources fédérales en alphabétisation. Par ailleurs, il nous semble que des projets dont la portée ne s'arrête pas au Québec, qui ne touchent pas la juridiction provinciale en alphabétisation et n'empêchent nullement la formulation d'un plan d'action québécois en alphabétisation, devraient pouvoir être financés directement dans le cadre de ce programme prévu, rappelons-le, pour soutenir l'action volontaire. Nous parlons ici de projets de formation de formateurs et formatrices, de recherche et de production de matériel pédagogique. Il demeure toutefois essentiel que l'intervention du gouvernement fédéral respecte pleinement la spécificité de la société québécoise.

Quoiqu'il en soit, le gouvernement fédéral devrait appuyer clairement le nécessaire effort de rattrapage en alphabétisation francophone, en tenant compte de l'ampleur des besoins et de la spécificité respective de l'analphabétisme et de l'alphabétisation chez les francophones de l'extérieur du Québec et au sein de la société québécoise.

Les adultes comme point de départ

Que faudra-t-il faire pour assurer un développement réel de l'alphabétisation francophone ?

Revenons donc, tout d'abord, à notre point de départ, soit les personnes analphabètes, leurs besoins, leurs réalités, leurs acquis et leurs problèmes.

• Les personnes analphabètes ne forment pas un groupe homogène. Ce sont d'abord et avant tout des adultes insérés dans une communauté, une société, en région rurale ou en milieu urbain, avec ou sans emploi rémunéré, et qui ont développé leurs propres mécanismes pour se débrouiller dans un monde qui fonctionne avec l'écrit. Ce sont des personnes qui ont peu profité de la démocratisation scolaire, soit par manque d'accès à l'école ou parce que celle-ci ne répondait pas à leurs besoins, soit encore parce que l'écrit n'avait pas grand place dans leurs conditions de vie et leur réalité sociale et culturelle. L'analphabétisme est d'abord et avant tout un reflet des inégalités sociales et des différents rapports que les divers milieux sociaux entretiennent avec l'écrit.

• Même si ces personnes ne forment pas un groupe homogène, elles partagent certaines *caractéristiques* communes : les analphabètes se retrouvent généralement à l'écart des centres de décision, des emplois bien rémunérés, des manifestations sociales et culturelles valorisées.

• Si l'écrit a eu dans leur vie une utilité souvent marginale, ils et elles n'en sont pas moins confrontés à une société qui fonctionne avec l'écrit, où les décisions, les démarches quotidiennes, la circulation des idées et des informations reposent sur la maîtrise de ce mode de communication. Ils et elles rencontrent donc des difficultés majeures pour fonctionner dans la vie de tous les jours. Les personnes analphabètes sont aussi plongées dans une société qui prend pour acquis que tout le monde doit savoir lire et écrire. Elles ressentent donc bien souvent l'analphabétisme comme une honte et une gêne. Loin de réduire les écarts, les modes d'organisation sociale actuels, les avancées technologiques, l'accroissement des exigences pour obtenir un emploi, les informations gouvernementales aggravent cette marginalisation sociale ; les politiques sociales et économiques ajoutent encore aux difficultés des personnes analphabètes et accentuent les causes mêmes de l'analphabétisme chez les plus jeunes.

• L'analphabétisme est aussi un phénomène qui reflète les inégalités culturelles — inégalités sociales, économiques et linguistiques — dans toutes les sociétés industrialisées. Plus on s'éloigne des lieux de pouvoir, plus l'analphabétisme augmente. C'est pourquoi on rencontre plus d'analphabètes chez les francophones que chez les anglophones, chez les autochtones que chez les francophones. Les populations qui ont dû compter sur les communications orales pour se maintenir et auxquelles on a dénié le droit à des institutions sociales, économiques et culturelles reflétant leur mode de vie, leur langue et leur histoire connaissent un taux d'analphabétisme plus élevé. C'est le cas de tous les peuples autochtones. Les personnes analphabètes qui appartiennent aux groupes minoritaires voient leur marginalisation accentuée par la non-reconnaissance de leur langue et de leur culture. C'est le cas à l'évidence des francophones en milieu minoritaire.

• La situation économique globale joue à cet égard un rôle déterminant : la plus faible proportion d'analphabétisme chez les anglophones du Québec reflète bien cette situation.

• Les personnes analphabètes ont aussi des acquis, des façons de s'exprimer, de voir les choses, une appartenance à une communauté, une plus grande résistance à l'assimilation qui sont rarement reconnus et valorisés.

• Elles ressentent souvent un sentiment d'échec et de dévalorisation face aux institutions, aux lieux de pouvoir, aux lieux de rencontres où elles risquent de se trouver confrontées à l'écrit.

• Une proportion importante d'entre elles vivent en plus des conditions économiques désastreuses et rencontrent un ensemble de problèmes qui sont inter-reliés : problèmes de santé, de logement, difficulté de trouver un travail décent. Elles sont plus vulnérables aux abus, à l'exploitation économique ; elles connaissent une plus grande dépendance face à leur entourage mais aussi aux institutions et à tout ce qui affecte leur vie : services sociaux, démarches juridiques, services de santé forment un casse-tête complexe où il leur est difficile de faire valoir leurs droits.

Intervenir en alphabétisation, c'est travailler auprès d'une ou plusieurs populations qui vivent ces situations comme un tout, qui ont rarement pu faire reconnaître leur droit à la parole et les capacités qu'elles ont pu développer. On parle donc ici d'une partie *cachée* de notre population, que les petits et les grands pouvoirs maintiennent à l'écart.

Les besoins, les attentes, les motivations à lire et à écrire sont indissociables de cet ensemble de situations dont il faut nécessairement tenir compte.

Généralement, ces populations sont peu touchées par les services éducatifs traditionnels : une étude pilotée par l'ICÉA démontrait, en effet, que ceux et celles qui en avaient en principe le plus besoin sont précisément les personnes qui fréquentent le moins les cours d'éducation des adultes. En fait, leur analphabétisme reflète bien souvent le rejet d'institutions scolaires et sociales qui ne reconnaissaient ni leurs difficultés spécifiques, ni leur

mode de vie, ni leur culture ni, bien souvent, leur propre langue. La plupart des études démontrent que cette exclusion se reproduit quand on propose à nouveau des modèles semblables. Une autre étude, réalisée en Alberta cette fois, indique aussi que la forte proportion d'abandon dans les programmes d'alphabétisation est souvent reliée au fait que les programmes ne tiennent pas compte des motivations à apprendre. Pour plusieurs individus approchés, la valorisation personnelle et l'expression sont beaucoup plus importantes que les objectifs académiques ou de travail. En ce sens, les projets des groupes populaires peuvent jouer un rôle de premier plan : en créant un milieu de vie où les gens viennent non seulement apprendre, mais aussi trouver un lieu d'expression, d'organisation collective et de solidarité. Ils répondent à ce besoin souvent déterminant pour l'apprentissage.

L'accès aux ressources scolaires reste toutefois essentiel : il faut que ces ressources soient suffisamment souples et novatrices pour que les adultes s'y sentent à l'aise. Mais elles demeurent dramatiquement restreintes, on l'a vu, chez les francophones de l'extérieur du Québec : la plupart des provinces n'ont aucun programme d'éducation de base en français qui puisse être défini et dispensé dans des institutions francophones homogènes. C'est toute la question de l'éducation des adultes francophones qui est ici en cause. De toutes façons, loin d'être un problème, la diversité des lieux de formation s'avère un atout essentiel pour répondre aux différents besoins et demeure un enjeu démocratique : des adultes longtemps tenus à l'écart des ressources éducatives doivent pouvoir choisir leurs lieux de formation, leurs projets d'alphabétisation. On doit reconnaître que ce sont eux et elles les mieux placés pour choisir, définir et changer leur situation, pour peu qu'on leur en donne les moyens.

L'alphabétisation suppose donc des solutions novatrices pour rejoindre les personnes généralement peu touchées par les services éducatifs traditionnels et favoriser leur expression. Mettre en place des programmes, des projets, des politiques d'alphabétisation, c'est donc accepter de s'interroger sur cette marginalisation, ses causes et ses effets, et innover pour inverser le processus : faire le pari d'une démarche éducative qui tienne compte des adultes, de la diversité de leurs besoins, de la complexité de leur situation et de leurs acquis culturels.

Il est indispensable que les stratégies soient diversifiées, souples, pluralistes et qu'elles tiennent compte de l'ampleur des besoins, des contraintes et des acquis des personnes qu'on veut rejoindre.

Il faut aussi s'interroger sur les objectifs mêmes qu'on fixe à l'alphabétisation. Ainsi, on a souvent tendance, lorsqu'on est soi-même alphabétisé, à associer la lecture et l'écriture, en soi, à des conditions de vie meilleures et plus faciles. Ce n'est pas automatiquement garanti si on considère l'ensemble de la situation vécue par les personnes analphabètes et les exigences de notre société. Les expériences menées ailleurs (dans le Tiers-Monde avec l'alphabétisation fonctionnelle) indiquent, par exemple, qu'une stratégie trop axée sur des besoins pratiques immédiats mène bien souvent à l'échec puisqu'elle ne conduit pas à une solide formation de base significative pour les adultes et qu'elle ne permet pas de tenir compte de tous les facteurs qui entrent en jeu dans le processus d'alphabétisation.

Les bilans tirés des expériences américaines indiquent aussi qu'un modèle scolaire, assorti du tutorat individuel, permet de rejoindre une partie seulement de la population analphabète, celle qui est la moins éloignée du profil moyen des tuteurs et tutrices, d'une part, et des institutions scolaires, de l'autre. Ainsi, sans préjuger des modèles qui seront développés dans chacun des milieux, il nous semble important de penser à des stratégies diversifiées, les plus proches possible des milieux qu'on veut rejoindre, et qui tiennent compte des différentes *catégories* de personnes analphabètes.

Il faudra consentir un effort collectif important. On ne pourra rejoindre cette population de façon durable et significative avec des mesures limitées. Le défi se pose, bien sûr, sur le terrain dans la pratique quotidienne, mais il implique aussi la mobilisation des ressources du milieu, l'appui des institutions, la sensibilisation du public et la mise en place de ressources suffisantes.

Les pratiques d'alphabétisation sont, on l'a vu, fragmentaires ou inexistantes chez les francophones de plusieurs provinces, au stade du développement expérimental dans plusieurs autres, et en développement continu en Ontario, au Québec et au Nouveau-Brunswick. Le besoin d'informations, d'échanges, de réflexion est énorme : en l'absence de réseaux formels, les francophones n'ont guère eu de moyens, excepté au Québec et beaucoup plus récemment, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, pour faire valoir leurs pratiques, faire connaître leurs préoccupations, revendiquer l'octroi de ressources suffisantes et adaptées à leur réalité. Les expériences réalisées pourraient servir de point de repère et d'appui, mais elles restent peu diffusées et mal connues.

Dans la plupart des provinces, les mesures gouvernementales se sont avérées nettement insuffisantes pour favoriser la mise en place de ressources francophones. Au moment où se multiplient les mesures et les ressources, il faudrait de toute urgence réaliser un effort de rattrapage si on veut que l'Année internationale de l'alphabétisation ait un sens pour tous les francophones.

Discriminatoires pour les adultes francophones en milieu minoritaire, les politiques uniformes ne permettent pas la mise en place des réseaux indispensables pour

répondre à leurs besoins. Insuffisante au Québec, la stratégie unique d'affectation quantitative de ressources dans un seul réseau, sans plan d'ensemble, limite l'accès à l'alphabétisation et ne permet pas de renverser le déséquilibre qui affecte toujours la population francophone. Enfin, le programme du gouvernement fédéral ne suffit pas lui non plus à étayer cet effort de rattrapage qui devra tenir compte de la spécificité des réalités francophones en milieu minoritaire et de la réalité québécoise.

Il faudra donc, à court terme, favoriser en priorité le développement de l'alphabétisation francophone dans les provinces où elle reste embryonnaire. Ce développement passe par une reconnaissance des pratiques spécifiques au milieu francophone, reconnaissance nécessaire si on veut rejoindre les adultes francophones ; il suppose, on l'a vu, un programme, des ressources et des mesures qui s'appuient sur les réseaux que se sont donnés les francophones. Nous proposons donc des mesures pour favoriser l'émergence de réseaux francophones en alphabétisation dans toutes les provinces où ils n'existent pas.

Ces mesures devraient reposer sur :
• la reconnaissance de la spécificité culturelle, linguistique et sociale des besoins des personnes analphabètes francophones ;
• la reconnaissance de l'ampleur des besoins ;
• des actions spécifiques pour surmonter les contraintes liées au contexte (sensibilisation, formation de formateurs et formatrices, distances géographiques, matériel disponible en français, isolement des formateurs et formatrices, etc.) ;
• la mobilisation de ressources francophones, auxquelles les populations peuvent s'identifier (associations francophones et leur réseaux de centres culturels, institutions homogènes d'éducation des adultes) ;
• la mise en place de ressources diversifiées, en fonction des milieux visés ;
• l'octroi de ressources financières adéquates en fonction de l'ampleur des besoins et des efforts de rattrapage à réaliser.

Dans les provinces où existent déjà des ressources locales en alphabétisation francophone, mais sans appui gouvernemental spécifique, il faudra :
• un appui immédiat aux expériences-pilotes en cours ;
• la consultation de ces partenaires en vue de la mise en place d'un réseau.

Dans les provinces où l'intervention francophone est déjà amorcée, à l'extérieur du Québec et au Québec, il faudra intensifier l'effort quantitatif et qualitatif notamment par une reconnaissance formelle non seulement des besoins linguistiques et culturels, mais aussi des réseaux que se donnent les milieux francophones en alphabétisation. Concrètement, cela signifie :
• un appui plus important aux réseaux de liaison provinciaux, quand ils existent, et aux échanges interprovinciaux là où la constitution d'un réseau est plus difficile ;
• un développement prioritaire de la recherche, de la production de matériel pédagogique et de la formation des formateurs et formatrices, en fonction des besoins du milieu ;
• un développement équitable des réseaux communautaires et populaires ;
• un élargissement des lieux de formation et des partenaires impliqués ;
• la reconnaissance de la nécessaire pluralité des lieux de formation ;
• une clarification des objectifs et des priorités ;
• un appui à la formation de réseaux stables permettant le développement d'une expertise, l'enracinement dans le milieu, l'approfondissement de la recherche et de la réflexion ;
• un appui aux pratiques novatrices en milieu scolaire francophone : une amélioration qualitative des conditions d'intervention ;
• la mise en œuvre d'un plan d'action global tenant compte de la diversité des besoins rencontrés (notamment les besoins économiques des personnes analphabètes), des besoins de prévention, et comportant des mesures pour assurer que les personnes puissent effectivement utiliser les connaissances acquises.

Il faudra aussi penser à des mesures concrètes pour favoriser les échanges, les liaisons, la communication entre les réseaux. Les réseaux du Québec, de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick pourraient jouer un rôle actif en ce domaine. Leurs ressources sont cependant limitées ; des mesures souples pourraient contribuer à la circulation des publications et des idées.

Tout ceci repose bien sûr sur l'implication du milieu. On a vu que sans cette implication active, la plupart des projets d'alphabétisation n'auraient jamais pu voir le jour et les gouvernements n'auraient jamais adopté de mesures spécifiques.

Mais toute intervention d'envergure suppose nécessairement une implication gouvernementale. Il faudra donc que les gouvernements provinciaux qui stimulent actuellement le développement de l'alphabétisation anglophone par l'adoption de mesures d'appui, reconnaissent aussi la nécessité de favoriser le développement spécifique de l'alphabétisation francophone, en s'appuyant sur le milieu. Le gouvernement du Québec devra lui aussi se donner un plan d'action à la mesure de l'effort de rattrapage qui reste à faire.

Enfin, le gouvernement fédéral peut jouer un rôle majeur dans cet effort de rattrapage, en particulier pour les milieux francophones de l'extérieur du Québec.

Globalement, il nous faut donc un ensemble de mesures concrètes, à court, moyen et long terme, pour rétablir l'équilibre bien sûr, mais aussi faire de l'alphabétisation le défi collectif de tous et toutes.

Soulignons finalement l'importance de la prévention. À ce compte, c'est toute une ré-orientation des priorités économiques, sociales et culturelles qu'il faut ici envisager : ici comme ailleurs, la pauvreté et l'accès limité à une éducation correspondant aux besoins continueront de reproduire l'analphabétisme. En fait, l'analphabétisme remet en question nos choix de société et tant que l'État persistera à se désengager progressivement des différents aspects de la vie éducative, sociale et économique, on risque fort de voir se perpétuer ce phénomène ainsi que les écarts sociaux et culturels qui y sont associés.

CE QUE NOUS RECOMMANDONS

CE QUE NOUS RECOMMANDONS

Les recommandations

UN EFFORT COLLECTIF EN ALPHABÉTISATION FRANCOPHONE

Être analphabète en 1989 est un problème sérieux et majeur qui affecte toute la qualité de vie d'une personne, ses possibilités de s'épanouir pleinement et de participer activement aux différents aspects de la vie en société, quelles que soient sa situation particulière et son appartenance à une culture, un milieu social, un environnement géographique donné. L'analphabétisme est aussi un problème social majeur, non seulement à cause des coûts économiques qu'il entraîne mais aussi et surtout, à court, moyen et long terme, parce qu'il est lié à des écarts sociaux, culturels, économiques et politiques graves, qu'il accentue ces écarts et qu'il affecte la qualité démocratique de toute société.

À l'échelle canadienne comme dans l'ensemble des pays industrialisés, une proportion significative de la population adulte se voit privée de moyens essentiels pour se développer, accéder aux connaissances et aux grands débats sociaux, s'informer, travailler décemment, ou même, tout simplement, dépasser les limites étroites de la survie en deça du seuil de pauvreté. Reconnue par l'UNESCO, depuis sa fondation en 1946, comme un enjeu majeur de justice sociale, d'équité et de développement pour les pays du Tiers-Monde, l'alphabétisation est une préoccupation beaucoup plus récente dans les pays industrialisés. Toutes proportions gardées, et en tenant compte des contextes différents, l'analphabétisme doit aussi être considéré, dans les pays industrialisés, comme un obstacle majeur à la qualité de vie et au plein épanouissement non seulement des adultes analphabètes, mais aussi aux projets de toutes les collectivités et de toutes les sociétés.

En ce sens, l'alphabétisation de toute une population constitue un défi qui exigera un effort considérable, diversifié et novateur à court, moyen et long terme. Pour que cet effort soit significatif et durable, il importe, croyons-nous, d'identifier, de connaître et de reconnaître le problème dans toute son ampleur et de tenir compte de tous les besoins éducatifs et sociaux des adultes analphabètes. Il faudra aussi développer des mesures préventives, qui agissent sur les causes mêmes de l'analphabétisme.

Si l'alphabétisation en pays industrialisés est une problématique relativement récente, les ressources et les moyens pour y faire face sont cependant considérables, comparativement à plusieurs pays du Tiers-Monde qui ont réalisé des progrès significatifs à cet égard. Le problème, aussi, s'y pose différemment, à cause des exigences et des transformations économiques et sociales des dernières décennies et de la généralisation des communications écrites à tous les niveaux de la vie quotidienne.

Plusieurs pays du Tiers-Monde, en collaboration avec l'UNESCO, ont mis sur pied, expérimenté et évalué de grands projets d'alphabétisation. Tout en tenant compte des différences entre le Tiers-Monde et les régions industrialisées, il serait souhaitable de s'appuyer sur toute cette expertise accumulée. Certaines conclusions tirées d'expériences significatives dans plus de 40 pays et sur plus de dix ans[1] font aujourd'hui l'objet d'un consensus assez généralisé :

- l'alphabétisation suppose une volonté politique manifeste. Sans un effort gouvernemental important, on ne peut compter rejoindre la majorité de la population analphabète ;
- pour être significative et durable, l'alphabétisation doit reposer sur une stratégie diversifiée et souple, qui réponde aux besoins et aux différentes situations des populations visées ;
- elle doit favoriser la participation des adultes à la définition de leur projet ;
- elle suppose la mobilisation de toutes les ressources et la participation de l'ensemble des secteurs de la société.

Par d'autres voies et après plusieurs années d'expérimentation, des intervenant-e-s de pays industrialisés sont parvenus à des conclusions similaires, adaptées toutefois au contexte de leurs propres pays. Ces intervenant-e-s appartiennent à des organismes diversifiés comme le Movement for Canadian Literacy, le Groupe de travail du séminaire international sur l'alphabétisation en pays industrialisés, le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, la Direction générale de l'éducation des adultes du ministère de l'Éducation du Québec, les intervenant-e-s réunis au colloque d'Alpha-Partage en Ontario francophone,

1. Voir à ce sujet : HAMADACHE, A. et MARTIN, D., Theory and Practice of Literacy Work Policies, Strategy and Examples, UNESCO/CODE, 1986 ; et, Le monde de l'alphabétisation, politiques, recherche et action, Conseil international de l'éducation des adultes, 1983.

des groupes et institutions français, belges, allemands, etc.

Nous pensons que ces grands constats ont plusieurs implications à l'échelle canadienne. Au nombre de celles-ci, la nécessité de tenir compte de la dimension culturelle et sociale du problème de l'analphabétisme. Tout effort collectif qui en ferait abstraction risque non seulement de rester partiel et insuffisant, mais encore d'aggraver le problème dans certaines communautés, là où justement il est le plus criant. Sans un effort soutenu face aux causes mêmes de l'analphabétisme, on risque aussi de voir le problème s'aggraver, les écarts se creuser.

On a vu en effet que le problème de l'analphabétisme n'est pas homogène selon les groupes linguistiques et qu'il touche proportionnellement — et de façon systématique dans l'ensemble des provinces — les populations selon l'ordre suivant : populations de langues autochtones, francophones, allophones, anglophones.

On a vu également que selon les données de Statistique Canada, le taux d'analphabétisme serait deux fois plus élevé chez les francophones que dans la population anglophone. Il s'agit là d'un problème qui reflète une situation de discrimination systémique, liée à l'histoire sociale, économique et politique des francophones :

• en contexte minoritaire, ce problème est lié aux difficultés historiques des populations francophones dans l'obtention de droits linguistiques et scolaires, à la situation socio-économique des francophones et aux effets plus que limités de la démocratisation scolaire.

• au Québec, il est lié au retard de la démocratisation scolaire, à la situation socio-économique des francophones et du Québec en général, aux effets limités de la démocratisation scolaire.

Par ailleurs, les adultes analphabètes francophones ont des acquis et des besoins qui leur sont propres ; l'alphabétisation conçue comme un outil de développement personnel et collectif doit aussi tenir compte des besoins linguistiques, sociaux et culturels de ces adultes.

Enfin, le problème de l'analphabétisme a des retombées sur le devenir collectif des Acadien-ne-s, des Franco-Ontarien-ne-s, des Québécois-es et des francophones de l'Ouest. Tout développement des droits linguistiques et sociaux restera forcément limité si des couches aussi importantes des populations francophones ne peuvent les exercer pleinement.

On l'a vu au cours de la recherche, les stratégies uniformes en alphabétisation se sont avérées discriminatoires pour la majorité des adultes francophones analphabètes ; les stratégies spécifiques sont les seules qui permettent de rejoindre les francophones mais elles restent trop timides ou trop limitées. Les développements que l'on connaît actuellement en alphabétisation ne suffisent pas, loin s'en faut, à renverser le déséquilibre qui affecte encore des générations d'adultes qui ont été privés d'enseignement en français, privés d'accès à l'école ou lésés par un système scolaire qui ne répondait pas à leurs besoins.

Même au Québec où les politiques s'adressent à la population francophone, les mesures adoptées jusqu'à maintenant ne permettent pas de surmonter le déséquilibre persistant entre les francophones et les anglophones, déséquilibre lié, entre autres, à la persistance d'écarts économiques majeurs. La coordination des efforts, la reconnaissance de la pluralité des lieux de formation, l'élaboration de mesures préventives et un soutien plus accru aux milieux qui sont près des adultes analphabètes sont indispensables pour rejoindre adéquatement tous les adultes et tenir compte de leurs besoins.

Enfin, il faut souligner qu'aucun gouvernement ne s'est attaqué aux causes mêmes de l'analphabétisme. Au contraire, les politiques sociales, économiques et éducatives actuelles risquent d'aggraver la situation. Seule une réorientation des priorités pourra conduire à une solution à long terme du problème.

Pour renverser la situation, il faudra donc un virage important qui suppose que l'on tienne compte :

• de l'ampleur des besoins ;

• des besoins linguistiques et sociaux des adultes analphabètes francophones ;

• du contexte et des ressources actuellement à la disposition des francophones ;

• des acquis culturels, organisationnels des milieux francophones, particulièrement dans les réseaux proches des milieux défavorisés ; de l'expertise accumulée dans les réseaux d'alphabétisation francophone ;

• des causes mêmes de l'analphabétisme ;

• des effets de la discrimination systémique affectant les francophones de tout le territoire canadien sur les possibilités réelles de rejoindre les adultes analphabètes francophones.

Au cœur de tout projet d'alphabétisation, dans les grandes politiques comme dans l'intervention au jour le jour, il y a la langue — sa maîtrise, son utilisation, son épanouissement. On ne peut faire abstraction, si on vise une alphabétisation qui stimule le développement personnel et collectif, du contexte général de l'apprentissage linguistique. Enseigné à des milliers d'anglophones en immersion ou en langue seconde au Canada, reconnu comme langue d'enseignement légitime pour les enfants francophones, le français doit être reconnu comme la langue d'alphabétisation des fran-

cophones. Il faut ici faire une distinction entre les besoins de formation de base en langue maternelle et le développement de compétences linguistiques liées à l'environnement immédiat. (Nous reprenons en ce sens la mise en garde faite par le Conseil de l'éducation franco-ontarienne dans une imposante étude sur le système d'éducation franco-ontarien.)

Et ce, d'abord pour des raisons d'ordre pédagogique :

• la consolidation de la langue maternelle est reconnue comme pré-requis à l'apprentissage d'une langue seconde. L'adulte alphabétisé dans une autre langue doit effectuer une double *traduction* de l'oral à l'écrit, et de sa langue maternelle à la langue seconde ;

• l'abandon scolaire massif des francophones est en partie attribuable à l'absence de système scolaire francophone. Reproduire le même phénomène au niveau de l'alphabétisation risque d'entraîner les mêmes effets.

Pour des raisons d'ordre social et culturel :

• il existe chez les francophones de toutes les provinces et territoires à majorité anglophone, une volonté de vivre en français, de conserver et de développer le français comme langue d'expression, de création et de communication. Cette volonté s'est d'ailleurs traduite par une reconnaissance publique, sociale et politique de l'apport culturel des francophones. Les personnes analphabètes, moins insérées sur le marché du travail, dans les institutions publiques, etc., sont celles qui ont le plus conservé le français au niveau oral. On ne peut espérer rejoindre cette population sans offrir des services en français.

Pour des raisons politiques enfin :

• reconnaître d'une part le droit des enfants francophones à l'école française sans reconnaître le droit à l'alphabétisation en français équivaut à restreindre ici ce qui est acquis là. Il faut ici tenir compte du contexte linguistique particulier et du poids relatif de chacune des langues. En ce sens, se contenter d'attendre la demande équivaut bien souvent à ne pas répondre aux besoins d'une population minoritaire linguistiquement et souvent marginalisée socialement. Il faudra donc développer, soutenir et promouvoir l'alphabétisation en français.

Les adultes analphabètes sont particulièrement difficiles à rejoindre par des mécanismes traditionnels ; les interventions susceptibles de le faire et de répondre à leurs besoins doivent être proches du milieu, tenir compte de leurs préoccupations, valoriser leurs acquis culturels et linguistiques et prendre en considération leurs problèmes particuliers. Ces ressources existent dans tous les milieux francophones et devraient constituer les pierres d'assise de l'intervention en alphabétisation. Les motivations à s'alphabétiser peuvent aussi varier considérablement selon les situations vécues : les modèles d'intervention doivent permettre de répondre à la diversité des besoins des adultes. Les pratiques novatrices en milieu institutionnel francophone doivent aussi être appuyées et stimulées.

Par ailleurs, il faut aussi tenir compte du fait que le contexte linguistique, la scolarisation en anglais et l'apprentissage spontané de l'anglais dans la vie courante ont généré des problèmes spécifiques aux adultes francophones faiblement scolarisés des milieux minoritaires. Nombre d'entre eux ne maîtrisent ni le français ni l'anglais à l'écrit. Certain-e-s tendent à *masquer* leur problème d'analphabétisme en invoquant leur usage — même limité — de l'anglais (nous avons reçu plusieurs témoignages en ce sens). Ces personnes sont plus susceptibles de se reconnaître dans les objectifs des programmes de refrancisation, qui comblent à la fois leur besoin d'améliorer leur français oral et celui de maîtriser l'expression écrite de leur langue maternelle.

Les pratiques développées par les milieux francophones diffèrent généralement de celles des milieux anglophones, tant sur les plans de la pédagogie et du modèle organisationnel qu'au niveau des objectifs d'apprentissage. Cette spécificité devrait être appuyée, stimulée et valorisée si on veut que l'alphabétisation favorise aussi l'expression et le développement personnel et social.

Pour toutes ces raisons, il faudra faire un effort spécifique majeur en alphabétisation francophone qui devra permettre non seulement de rattraper le retard relatif issu des expériences passées, mais aussi de surmonter les obstacles propres à l'alphabétisation francophone : isolement des formateurs et formatrices, difficulté de trouver du matériel, insuffisance de réseaux de liaison et de représentation, conditions de vie difficiles des adultes analphabètes.

Il faudra d'abord et avant tout que cet effort s'attaque rapidement aux barrières qui, encore à ce jour, font que l'analphabétisme touche en plus grand nombre les adultes francophones et limite le plein accès à tous les droits démocratiques officiellement proclamés.

C'EST POURQUOI NOUS RECOMMANDONS :

• Que l'ensemble des partenaires sociaux, des organismes et associations et des gouvernements reconnaissent l'urgente nécessité d'un effort collectif en alphabétisation francophone, afin de répondre aux besoins sociaux, culturels, éducatifs et linguistiques des adultes analphabètes francophones.

• Que l'ensemble des partenaires sociaux, des organismes et associations et des gouvernements reconnaissent et appuient le droit de tous les adultes francophones à l'alphabétisation en français, à la me-

sure de leurs besoins, dans les lieux de formation de leur choix.

• Que l'on reconnaisse que les stratégies uniformes en alphabétisation ne permettent pas de rejoindre les adultes analphabètes francophones et que seules des stratégies spécifiques, définies par les milieux francophones, sont susceptibles d'assurer aux adultes francophones un accès équitable à l'alphabétisation.

Cet effort collectif devra :

• être réalisé en français ;

• s'appuyer sur les ressources, les modes d'organisation et les approches définies par les milieux francophones ;

• permettre de répondre aux besoins spécifiques des adultes analphabètes francophones (valorisation de la langue, refrancisation, valorisation des acquis culturels des adultes des milieux défavorisés, etc.) ;

• être soutenu par des ressources financières équitables, c'est-à-dire :
— qui soient proportionnelles aux besoins,
— qui permettent un effort de rattrapage,
— qui permettent de surmonter les obstacles spécifiques à l'alphabétisation francophone en milieu minoritaire,

dans le cadre de programmes de financement souples, diversifiés et novateurs, susceptibles de mobiliser les réseaux francophones ;

• s'appuyer sur les acquis des expériences d'alphabétisation francophone ; favoriser la diffusion des publications, des idées, des expériences ; faciliter les liaisons, les échanges et la constitution de réseaux d'alphabétisation francophone ;

• permettre le développement quantitatif des activités d'alphabétisation francophone et le développement qualitatif de l'intervention (sensibilisation, recrutement, recherche, production de matériel didactique, mesures de soutien aux adultes, amélioration des conditions de vie, prévention de l'analphabétisme) ;

• s'inscrire dans le développement de toute l'alphabétisation, qui suppose : des stratégies diversifiées en fonction des problématiques culturelles des anglophones, des francophones, des Premières Nations ; des stratégies appropriées aux besoins spécifiques des différentes communautés culturelles immigrantes.

• Que la décennie d'efforts soutenus inaugurée par l'Année internationale de l'alphabétisation soit l'occasion de :

• définir des stratégies d'envergure, diversifiées et structurées, susceptibles de répondre aux besoins de tous les adultes en fonction de leur histoire, de leur culture et de leurs objectifs ;

• mettre en place des plans d'action d'envergure en alphabétisation francophone dans toutes les provinces et tous les territoires, afin d'assurer pour tous et toutes :
— le droit de vivre pleinement en français ;
— le droit d'écrire, de lire, de s'exprimer, de s'informer et de participer à la vie économique, sociale, culturelle et politique de leur société ;

• redéfinir les priorités sociales, économiques et éducatives, pour enrayer l'analphabétisme à la source.

LA MISE EN PLACE DE MESURES SPÉCIFIQUES

Ce sont là des propositions d'ordre général qui devraient pouvoir se concrétiser en mesures et programmes identifiables.

La mobilisation du milieu

Le développement de l'alphabétisation francophone a d'abord et avant tout été le fait des interventions sur le terrain : expériences pilotes, projets expérimentaux, implication des associations francophones, des centres culturels, des groupes d'éducation populaire, des institutions scolaires.

Ces interventions sur le terrain ont bien souvent été déterminantes pour l'obtention de programmes de financement et de mesures d'appui de la part des gouvernements. En contexte minoritaire, les associations francophones et les réseaux qu'elles on pu mettre en place ont un rôle crucial à jouer dans la sensibilisation de la population francophone, la promotion de l'alphabétisation en français, la mise en place de réseaux de liaisons et d'échanges en collaboration avec les ressources communautaires et institutionnelles.

Au Québec, les francophones disposent d'institutions, de programmes gouvernementaux, de réseaux soutenus (bien que de façon restrictive) par le gouvernement du Québec, mais l'implication des partenaires sociaux a toujours été importante, tant sur le plan local qu'au niveau régional, pour la réalisation des projets d'alphabétisation. L'élargissement indispensable et le développement qualitatif de l'alphabétisation passe par un effort accru de la part de tous les groupes, de toutes les institutions, syndicats, groupes de femmes et partenaires sociaux.

C'EST POURQUOI NOUS RECOMMANDONS :

• Que l'alphabétisation devienne une préoccupation de premier plan pour l'ensemble des partenaires sociaux francophones. Qu'à cette fin ils s'engagent à :

- **participer à la sensibilisation du public ;**
- **collaborer avec les réseaux déjà en place ;**
- **initier et stimuler la création de nouveaux réseaux ;**
- **exercer des pressions sur les gouvernements fédéral et provinciaux pour l'obtention de ressources financières correspondant aux besoins des francophones, la mise en œuvre de plans d'action en alphabétisation et le ré-engagement de l'État dans les différents champs d'intervention qui ont un impact sur la reproduction de l'analphabétisme.**

Les réseaux d'alphabétisation

S'il faut une volonté politique et gouvernementale claire pour mener une action significative en alphabétisation, la vitalité des réseaux d'intervention, la créativité des formateurs et des formatrices, la collaboration entre les différents groupes, institutions, associations, conseils d'alphabétisation et centres culturels peuvent également jouer un rôle important. Nous croyons aussi que la participation la plus active possible des formateurs et des formatrices aux débats en alphabétisation peut favoriser une intervention plus riche et plus stimulante. Sans oublier la participation des apprenant-e-s eux-mêmes...

Ce ne sont pas les questions qui manquent, en effet : l'approche à adopter, la façon de recruter et d'accueillir les participant-e-s, la place des groupes populaires en alphabétisation, la concertation entre les réseaux institutionnels et les groupes communautaires, la production de matériel pédagogique, les avantages et les inconvénients du bénévolat, l'alphabétisation et la refrancisation, pour ne nommer que celles-ci. Bien sûr, ce genre de débats demande du temps, des ressources et de l'énergie. Il faudra donc penser à des projets et des mécanismes d'échanges permanents.

Mais ces échanges peuvent aussi commencer dès maintenant, à une échelle plus petite et sur un mode plus souple, en systématisant la diffusion de ce qui est déjà produit et réalisé et l'organisation de rencontres là où c'est possible.

Par ailleurs, bon nombre d'initiatives et d'expériences en alphabétisation francophone sont toutes nouvelles. Il serait bon de permettre à ces projets nouveaux de profiter des expériences réalisées ailleurs, quitte à les adapter à la réalité de chacune des régions.

Enfin, les francophones n'ont pas eu souvent l'occasion de partager leurs préoccupations, de discuter des enjeux du dossier et de faire valoir leur point de vue face aux interventions gouvernementales en alphabétisation (sauf le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, le Regroupement des groupes francophones d'alphabétisation populaire en Ontario et l'Association du Nouveau-Brunswick, chacun de leur côté).

Nous n'avons pas voulu préjuger, dans le cadre de cette recherche, des formes précises que devraient prendre pareils échanges. Il nous semble toutefois que l'approche de l'Année internationale de l'alphabétisation et les besoins urgents en alphabétisation francophone devraient stimuler ces échanges.

C'EST POURQUOI NOUS RECOMMANDONS :

- **Que les réseaux, regroupements, institutions qui produisent du matériel ou des recherches en alphabétisation francophone les fassent connaître à l'échelle canadienne.**
- **Que les réseaux, regroupements et institutions collaborent entre eux pour assurer le développement de l'alphabétisation, en tenant compte de la pluralité des besoins des personnes analphabètes et de la complémentarité des approches utilisées. Cette collaboration suppose que chaque réseau soit reconnu comme partenaire égal dans les actions à mener.**
- **Que les ministères, institutions, organisations non gouvernementales ou para-gouvernementales qui produisent du matériel, des ressources ou des recherches en alphabétisation francophone les diffusent à l'échelle canadienne.**
- **Qu'un centre de ressources pédagogiques francophones géré par des francophones soit créé, dans chacune des provinces et dans les territoires, pour favoriser l'accès à la documentation en français. Ce centre pourrait aussi être une collection documentaire constituée par une institution, une organisation ou une association francophone déjà existante.**

L'implication des gouvernements provinciaux

La plupart des gouvernements provinciaux ont fait des efforts en matière d'alphabétisation au cours des dernières années : mesures d'appuis, programmes de financement, soutien au secteur non gouvernemental, organisation de colloques et conférences, développement de services en éducation de base, etc.

Nettement en deçà des besoins, cette intervention témoigne cependant d'un intérêt pour ce problème social majeur et démontre bien que certains gouvernements reconnaissent leurs responsabilités à ce niveau. Sans une intervention spécifique en alphabétisation francophone, cependant, ces nouvelles initiatives restent discriminatoires pour la population analphabète francophone en milieu minoritaire ; elles ne permettent pas l'émergence de réseaux d'alphabétisation qui puissent répondre à leurs besoins.

La situation actuelle de l'alphabétisation francophone résulte de cette lacune :

- une inégalité criante des ressources ;
- l'absence complète de projets d'alphabétisation en Colombie-Britannique, dans les deux territoires et en Nouvelle-Écosse ;
- des projets locaux qui ne desservent pas l'ensemble de la population et qui restent peu développés au Manitoba, à Terre-Neuve et en Alberta ;
- des programmes d'intervention qui s'amorcent avec retard en Saskatchewan, à l'Île-du-Prince-Édouard, au Nouveau-Brunswick et en Ontario.

Deux provinces ont reconnu la nécessité d'une intervention spécifique aux francophones. C'est le cas de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick ; de façon beaucoup limitée, l'Île-du-Prince-Édouard et la Saskatchewan ont appuyé des programmes francophones ; tout dernièrement, le Manitoba et la Nouvelle-Écosse ont amorcé des études de besoins. Une approche spécifique constitue, l'expérience le démontre, une pré-condition essentielle au développement de l'alphabétisation francophone en milieu minoritaire.

On a vu que même dans les provinces où on a mis sur pied des programmes spécifiques aux francophones et même au Québec (où les programmes s'adressent directement aux francophones), ces mesures s'avèrent insuffisantes pour rejoindre la population analphabète ; les intervenant-e-s et les participant-e-s sont confrontés à plusieurs difficultés majeures. Le soutien aux secteurs communautaires et populaires reste partout insuffisant. L'expérience du Québec, entre autres, montre bien la nécessité de tenir compte des obstacles économiques vécus par les participant-e-s et indique les limites d'une politique basée sur l'augmentation quantitative des ressources. Partout, on relève des besoins importants sur les plans du développement pédagogique, d'une continuité à assurer et de la coordination des efforts ; les contraintes administratives limitent trop souvent l'émergence de projets novateurs en milieu scolaire.

C'EST POURQUOI NOUS RECOMMANDONS :

• Que compte tenu de l'ampleur du problème, les gouvernements provinciaux, dans le cadre des programmes d'appui à l'alphabétisation qu'ils mettent actuellement en place, garantissent aux francophones l'accès à des ressources *équivalentes* à celles mises à la disposition de la population anglophone dans une perspective de développement de l'alphabétisation pour tous les groupes linguistiques, en fonction des besoins proportionnels respectifs. Ces ressources doivent être mises à la disposition du milieu au niveau :

- **du financement d'activités d'alphabétisation ;**
- **du soutien au secteur non gouvernemental ;**
- **de la sensibilisation du public ;**
- **de la coordination des efforts ;**
- **du développement pédagogique ;**
- **du développement des institutions francophones.**

• Que les ressources soient distribuées dans le cadre d'un programme spécifique *de soutien et de développement* de l'alphabétisation francophone ;

• Qu'elles soient définies et gérées par le milieu francophone :
a] dans les provinces où il n'existe aucune activité d'alphabétisation francophone, le programme devrait permettre la mise sur pied d'activités et favoriser la création d'un réseau structuré ;
b] dans les provinces où des activités existent déjà, ce programme devrait :

- **fournir un appui immédiat aux activités d'alphabétisation,**
- **favoriser un élargissement des activités et la création d'un réseau structuré.**

• Que dans toutes les provinces dont le gouvernement soutient actuellement, au Québec comme à l'extérieur du Québec, une intervention francophone, on apporte des solutions immédiates aux problèmes identifiés par le milieu dans une perspective de développement :

- **reconnaissance effective et développement autonome des réseaux communautaires et populaires, en fonction des modèles et des orientations qui correspondent aux besoins du milieu ;**
- **reconnaissance de la pluralité des lieux de formation ;**
- **mise en place de ressources adéquates pour rejoindre les populations les plus marginalisées ;**
- **appui aux réseaux de liaison et de représentation ;**
- **mesures d'appui aux populations qui désirent s'alphabétiser ;**
- **reconnaissance et appui à toutes les étapes du projet d'alphabétisation :**
  - **— sensibilisation,**
  - **— recrutement,**
  - **— pré-alphabétisation,**
  - **— alphabétisation,**
  - **— post-alphabétisation,**
  - **— recherche, production de matériel didactique, perfectionnement des formatrices et formateurs ;**

• appui aux expériences novatrices, souplesse des mesures financières pour permettre la mise en place de programmes diversifiés ;

• développement des ressources institutionnelles francophones homogènes ; appui aux programmes non traditionnels susceptibles de rejoindre des populations qui ont des besoins spécifiques ;

• développement de services en français destinés aux populations analphabètes ;

• mesures pour favoriser l'accès aux ressources en place ;

• élaboration d'une stratégie à court, moyen et long terme, en collaboration avec le milieu, appuyée sur l'expertise développée, susceptible d'agir sur les causes mêmes de l'analphabétisme.

L'intervention du gouvernement fédéral

L'intervention du gouvernement fédéral en alphabétisation est récente. Le programme d'appui à l'alphabétisation, sous la responsabilité du Secrétariat d'État, soutient des projets qui ne touchent pas la prestation directe de services d'alphabétisation mais assurent plutôt les efforts complémentaires indispensables (formation des formateurs et formatrices, recherche, production de matériel didactique, coordination des efforts et projets pilotes novateurs).

Ce programme constitue là aussi, un effort minime compte tenu de l'ampleur du problème. Mais il représente aussi une reconnaissance non négligeable de l'ampleur des besoins.

L'alphabétisation en milieu francophone est, sauf exception, très récente, avec des mécanismes de liaison soit très jeunes, soit inexistants ; il serait inacceptable qu'à cause de cette situation, les francophones ne puissent profiter pleinement de ce nouvel essor en alphabétisation.

Les ententes cadres avec les provinces, qui semblent constituer jusqu'à maintenant la stratégie essentielle du gouvernement fédéral, limitent sérieusement le développement de l'alphabétisation francophone en milieu minoritaire. Le Secrétariat d'État est un ministère qui a pour rôle, précisément, de soutenir et de promouvoir les projets des communautés francophones. Aussi, il est urgent de réorienter ce programme pour qu'il réponde à la spécificité des besoins et de l'expérience en alphabétisation francophone en milieu minoritaire et pour assurer une équité dans l'affectation des ressources. Traditionnellement aussi, le Secrétariat d'État appuie les réseaux volontaires dans plusieurs champs d'action sociale et communautaire.

Il importe tout autant de respecter la spécificité des besoins et de l'expérience en alphabétisation au Québec. Il serait donc plus que pertinent que les groupes non gouvernementaux (le réseau scolaire ayant accès aux ressources par le biais des ententes cadres avec le gouvernement du Québec) puissent avoir un accès direct au programme fédéral pour les volets du programme qui ne touchent pas les prestations directes de services d'alphabétisation et qui pourraient servir à l'ensemble des francophones du Canada. Il s'agit ici des projets de formation de formateurs, de recherche et de production de matériel didactique.

Plus fondamentalement, le gouvernement fédéral doit appuyer l'effort de rattrapage majeur qui reste à faire en alphabétisation francophone, en tenant compte des contextes et des préoccupations spécifiques des milieux francophones, à la mesure des besoins de la population.

Le gouvernement fédéral devra aussi renforcer ses efforts de prévention, notamment en révisant ses politiques qui favorisent la pauvreté et les conditions propices à la reproduction de l'analphabétisme.

C'EST POURQUOI NOUS RECOMMANDONS :

• Que le Secrétariat national à l'alphabétisation appuie explicitement le développement de l'alphabétisation francophone, en tenant compte de l'urgence des besoins, de l'effort de rattrapage à réaliser, des contraintes inhérentes au contexte et qu'il y affecte les ressources nécessaires.

• Que le Secrétariat national à l'alphabétisation s'assure que les francophones aient accès à des ressources équivalentes à celles octroyées à la population anglophone et qui soient proportionnelles aux besoins.

• Que le gouvernement fédéral s'engage à garantir un accès direct à ce programme de financement aux groupes francophones en milieu minoritaire.

• Que les projets en provenance des réseaux non gouvernementaux du Québec qui pourraient avoir un rayonnement à l'extérieur du Québec sans affecter la définition d'un plan d'action québécois en alphabétisation, soient appuyés directement par le programme fédéral. Il s'agit plus précisément des projets de formation des formateurs et formatrices, de recherche et de développement de matériel pédagogique.

• Que le Secrétariat national à l'alphabétisation crée un fonds spécial destiné à combattre les obstacles inhérents à la discrimination systémique qui affecte les populations francophones (absence d'institutions scolaires francophones dans plusieurs provinces, problèmes de sensibilisation et de recrutement, isolement des formateurs et formatrices, écarts socio-économiques persistants, manque de matériel en français, etc.).

Ce fonds spécial serait destiné :

- au développement accéléré de matériel pédagogique en français, en tenant compte des besoins culturels des différentes régions ;
- à la formation de formateurs et formatrices issus des milieux isolés (bourses, séminaires, etc.) ;
- à des recherches sur la dimension culturelle de l'analphabétisme et de l'alphabétisation ;
- à des campagnes de sensibilisation sur l'alphabétisation en langue maternelle ;
- à des projets spéciaux de partage d'expertise au profit des régions où les activités d'alphabétisation sont plus récentes ;
- à des projets de formation à distance à l'intention des formateurs et formatrices en alphabétisation ;
- à la diffusion de données précises, gratuites et faciles d'accès sur l'analphabétisme chez les francophones au Canada.

• Que le gouvernement fédéral accorde une attention prioritaire aux projets de liaison et de mise en réseau en alphabétisation francophone dans le budget destiné aux réseaux et à la coordination ; qu'il soutienne les projets d'échanges provinciaux, régionaux et inter-provinciaux en alphabétisation.

Épilogue

Bien sûr, ces recommandations ne couvrent pas tous les aspects de la problématique de l'alphabétisation francophone au Canada. Bien des pistes méritent d'être approfondies : l'alphabétisation en milieu de travail, la situation particulière des femmes, pour ne nommer que celles-ci. Nous avons aussi concentré notre attention sur les activités qui s'amorcent, se développent ou pourraient se mettre en place directement sur le terrain.

D'autres initiatives sont entreprises cependant, qui sont porteuses de changement en alphabétisation francophone. Cette recherche s'inscrit dans cette perspective, le séminaire que nous préparons également. Ces deux activités traduisent une implication active de l'ICÉA depuis de nombreuses années en alphabétisation francophone mais aussi sur d'autres dimensions de cette problématique importante : échanges internationaux, stages de formation au Nicaragua, appui aux communautés culturelles du Québec qui souhaitent s'alphabétiser en langue maternelle, etc.

La FFHQ, en collaborant à la réalisation de cette recherche, a amorcé un travail de liaison et d'échange important.

L'ACELF, préoccupée depuis des années par l'éducation en langue française organise un colloque sur l'alphabétisation francophone au Canada. Le réseau national d'Action-éducation femmes a tenu pour sa part une session de travail riche en réflexions sur la problématique des femmes francophones et de l'alphabétisation. Plusieurs échanges informels ou plus structurés se développent à l'initiative d'individus, de réseaux, de groupes populaires et d'institutions. Il nous reste à souhaiter que les espoirs soulevés par l'approche de l'Année internationale ne seront pas déçus : que ces activités, ces rencontres et, bien sûr cette recherche conduiront à une prise de conscience plus grande de l'urgence d'agir, dès maintenant ; que d'autres ressources et activités permettront aussi d'approfondir les dimensions ethnoculturelles de l'analphabétisme au Canada.

Les recommandations que nous soumettons à la discussion constituent selon nous un seuil minimal. Il faudra en effet que des changements majeurs se produisent et — rapidement — si on souhaite que le droit d'apprendre soit réellement exercé. Au tournant de ce siècle, n'est-ce pas là une préoccupation à la fois fondamentale et élémentaire ?

Bibliographie

ABBOTT, Louise, **Les Franco-Terre-Neuviens/French Newfoundlanders**, Ed. Art Gallery of Memorial University, St-Jean, 1987, 11 p.

ACCESS ALBERTA AND ALBERTA ADVANCED EDUCATION, **It works both ways — Teaching Reading & Writing to Adults**, Alberta Advanced Education, Calgary, 1985, 53 p.

ADULT LITERACY & BASIC SKILLS UNIT, **Publications and Services**, London, 16 p.

ALBERTA ASSOCIATION FOR ADULT LITERACY, *For Help with Reading and Writing*, **Newsletter**, june 1988, 44 p.

ALBERTA VOCATIONAL CENTRE/COMMUNITY VOCATIONAL CENTRE, **Catalogue of Adult Basic Skills**, Alberta Advanced Education, 1987, 42 p.

Alphabétisation des adultes : quatre campagnes caractéristiques, Les presses de l'Unesco, Paris, 1981, 222 p.

ARNOTI, Brigitta, *Low Educational Attainment in Canada 1975-1985*, **Canadian Social Trends**, Statistic Canada, Ottawa, Printemps 1987, 5 p.

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANCAISE, *Réalisations et défis : actes du 40e congrès de l'ACELF*, **Revue de l'ACELF**, volume XV, no 2, Québec, décembre 1987, 44 p.

ASSOCIATION CANADIENNE-FRANCAISE DE L'ONTARIO, **Dossiers prioritaires pour 1987-1988**, Vanier, 1987, 5 p.

ASSOCIATION CANADIENNE-FRANCAISE DE L'ONTARIO,**Les francophones tels qu'ils sont**, 2e édition, 1986, (s.p.).

ASSOCIATION DES CONSULTANTS EN ORGANISATION, EN RECHERCHE ET EN DÉVELOPPEMENT, **Rapport de l'étude concernant les services en français du ministère de la Formation professionnelle**, présenté à la Commission des services en français, Toronto, 80 p.

BASTARACHE, Michel, **Le bilinguisme au Canada, Profils provinciaux**, Secrétariat d'État, Ottawa, 1984, sans pagination.

BATTLE, Ken, **Les seuils de pauvreté de 1988**, préparés par le Conseil national du bien-être social (Canada), Ottawa, 1988, 17 p.

BATTLE, Ken, **Profil de la pauvreté 1988**, Rapport du Conseil national du bien-être social (Canada), Ottawa, 1988, 124 p.

BIJELJAC-BABIC, Ranka, **Les langues maternelles et nationales dans les politiques d'alphabétisation**, Enquêtes et études, Division de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et du développement rural de l'UNESCO, Paris, 1983, 83 p.

BIJELJAC-BABIC, Ranka, **L'utilisation des langues maternelles et nationales en tant qu'instrument d'enseignement, d'alphabétisation et de culture : expérience dans des pays en développement d'Afrique et d'Asie**, UNESCO, Paris, 1985, 43 p.

BLAIS, Hélène, **Synthèse provinciale des informations cueillies lors de la recherche-action sur le développement de l'alphabétisation**, Document de travail, Comité provincial en alphabétisation, Québec, 1987, 46 p.

BOUCHER, Reine, **Alphabétisation — français ; tableau-synthèse : niveaux/ressources ; classification et analyse du matériel didactique**, Collège communautaire de Dieppe, 1988, pagination variée.

BOULET, J.-A., LAVALLÉE, L., **L'évolution des disparités linguistiques de revenus de travail au Canada de 1970 à 1980**, document no. 245, Conseil économique du Canada, Ottawa, 1983, 71 p.

Broken Words, Why Five Million Canadians are Illiterate, The Southam Literacy Report, Southam Newspaper Group, Toronto, (s.d.), 82 p.

BURT PERRIN ASSOCIATES, **Literacy in Ontario — an Overview**, Toronto, (s.d.), 44 p.

CANADIAN ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION, **Educationally Disadvantaged Adults**, Toronto, 1985, 40 p.

CANADIAN ASSOCIATION FOR ADULT EDUCATION, **Learning**, vol V :1, Toronto, 1988, 23 p.

CANADIAN BUSINESS TASK FORCE ON LITERACY, **Le coût de l'analphabétisme au Canada**, Toronto, 1988, 28 p.

CENTRE DE RECHERCHE DU COLLÈGE DE SAINT-BONIFACE, **Demain, la francophonie en milieu minoritaire**, Textes réunis sous la direction de Raymond Théberge et Jean Lafontant, St-Boniface, 1987, 301 p.

CHEVRIER, Richard, **Le français au Canada : situation à l'extérieur du Québec**, recherche documentaire préparée pour le Conseil de la langue française, Québec, 1983, 61 p.

CHURCHILL, S., FRENETTE, N., QUAZI, S., **Éducation et besoins des Franco-Ontariens : le diagnostic d'un système d'éducation, volume 1 : Problèmes de l'ensemble du système ; l'élémentaire et le secondaire ; volume 2 : L'enseignement postsecondaire, rapport statistique**, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, Toronto, 1985, 2 vol.

COALITION DES ORGANISMES COMMUNAUTAIRES DU QUÉBEC, **Document de base**, Montréal, 1988, 15 p.

COLLÈGE UNIVERSITAIRE DE SAINT-BONIFACE, **Annuaire 1988-1989**, St-Boniface, 95 p.

COMITÉ DE LA POLITIQUE DE DÉVELOPPEMENT GLOBAL DE LA FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, **Pour nous inscrire dans l'avenir**, Ottawa, 1982, 120 p.

COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES, **Langue et société**, Ottawa :

numéro 4, Hiver 1981, 24 pages ;

numéro 8, Automne 1982, 22 pages ;

numéro spécial : le dossier du bilinguisme : regard sur les années '80, **numéro 10**, Été 1983, 42 pages ;

numéro 15, Hiver 1985, 24 pages ;

numéro spécial — Le Manitoba et la question linguistique : un conflit quasi séculaire numéro 16, 1986 ;

numéro 18, septembre 1986, 53 pages ;

numéro spécial — Les minorités : le temps des solutions, numéro 17, Mars 1986, 68 pages ;

numéro 20, Automne 1987, 60 pages ;

numéro 21, Hiver 1987, 48 pages ;

numéro 22, Printemps 1988, 32 pages ;

Dossier spécial : La francophonie : le français, langue universelle, Automne et hiver 1987-1988, 38 pages.

COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES, **Rapport annuel 1987 — Le Renouveau : égalité, qualité, continuité**, Ottawa, 1987, 265 p.

COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES, **Rapport annuel 1984, Partie IV — Les minorités : le défi**, Tiré à part, Ottawa, 1984, pp. 183 à 221 ;

COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES, **Sommaire du rapport annuel 1985 —Dossier spécial : option jeunesse**, Ottawa, 1985, 18 p.

COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES, **Sommaire du rapport annuel 1986 — La relance promise : l'année du test !**, Ottawa, 1986, 17 p.

COMMISSAIRE AUX LANGUES OFFICIELLES, **Sommaire du rapport annuel 1984, Relance ou recul**, Ottawa, 1984, 17 p.

COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO, **Année internationale de l'alphabétisation 1990 et autres activités de l'UNESCO en alphabétisation**, Document de l'UNESCO, Ottawa, 1988, sans pagination.

COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO, **Programme préliminaire, trentième Assemblée annuelle (Yellowknife, T.N.O., les 1er, 2, 3 et 4 juin 1988)**, (s.l.), 1988, 5 p.

COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO, **Publications et rapports de l'UNESCO sur l'alphabétisation**, Document de l'UNESCO, trousse no. 3, 1987-1988, Ottawa, sans pagination.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME, **Rapport — Livre II — L'éducation**, Imprimeur de la Reine, Ottawa, 1968, 279 p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR LE BILINGUISME ET LE BICULTURALISME, **Rapport — Livre III — Le monde du travail**, Imprimeur de la Reine, Ottawa, 1969, 492 p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC, **Rapport** — 1^e^ partie : les structures supérieures du système scolaire ; 2^e^ partie : les structures pédagogiques du système scolaire — A. Les structures et les niveaux de l'enseignement et B. Les programmes d'étude et les services éducatifs, Québec, 1963, 3 vol.

COMMISSION SCOLAIRE DU LONG-SAULT, **Rapport du comité provincial sur les orientations et éléments proposés pour un plan ministériel en alphabétisation**, réalisée par les commissions scolaires et impliquant les organismes autonomes, (s.l.), 1987, sans pagination.

CONSEIL DE LA LANGUE FRANCAISE, **Les aspects démolinguistiques de l'évolution de la population du Québec**, Avis à la ministre responsable de l'application de la Charte de la langue française, Québec, 1986, 20 p.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), **L'analphabétisme chez les adultes au Canada**, Toronto, 1986, 72 p.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), **L'analphabétisme chez les adultes au Canada : définition et traitement de la question**, Déclaration du Conseil, Toronto, 1988, 16 p.

CONSEIL INTERNATIONAL D'ÉDUCATION DES ADULTES, **L'alphabétisation en pays industrialisés : point de mire sur la pratique**, Un séminaire international à Toronto du 13 au 15 octobre 1987, Toronto, 1987, 127 p.

CONSEIL INTERNATIONAL D'ÉDUCATION DES ADULTES, **Le monde de l'alphabétisation : politiques, recherche et action**, Centre de recherches pour le développement international, Ottawa, 1983, 157 p.

CONSULTATION SUR L'ALPHABÉTISATION DES ADULTES, **Faire de l'alphabétisation une priorité au Nouveau-Brunswick — rapport des délibérations**, Conseil du développement de la personne, St. John (N.B.), mars 1988, 27 pages.

DARVILLE, Richard, **Literacy Activites in the Western Provinces**, préparé pour le Secrétariat d'État, Ottawa, 1987, 15 p.

DEPARTMENT OF THE SECRETARY OF STATE, **Definitions, Estimates and Profiles of Literacy and Illiteracy**, Working Paper #1, Discussion Draft, National Literacy Secretariat, Ottawa, 19 p.

DESROCHES, Jocelyne et Raymond ROBITAILLE, **Cinco Pinos : une expérience de solidarité internationale entre éducateurs et éducatrices du Nicaragua et du Québec**, Rapport du projet *Matériel pédagogique et sessions de formation*, ICÉA, Montréal, 1988, 23 p.

DEVEREAUX, M.S., ALBERT, L., **La situation linguistique au Canada**, Recensement du Canada de 1981, Ottawa, 1985, sans pagination.

DION, Carole et Nicole LACHAPELLE, **Le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec et ses groupes membres (portraits et synthèses), Volume 1 : Portraits des groupes et du Regroupement ; Vol. 2 : Synthèse des activités**, Recherche-action réalisée au nom du Regroupement pour la DGEA, Ministère de l'Éducation, Montréal, 1987, 2 vol.

DIONNE, Louise et Denis LEDOUX, **Les travailleurs faiblement scolarisés, un examen des données du recensement de 1981**, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1985, 47 p.

DIONNE, Louise, **La scolarisation de la population adulte chez quelques communautés culturelles — un examen des données du recensement de 1981**, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1986, 48 p.

DIRECTION DE L'ÉLABORATION ET DE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES, **Alphabétisation, cahier 1 — guide de l'enseignant-e ; cahier 2**, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la formation, Nouveau-Brunswick, 1987, 2 vol.

DIRECTION DE L'ÉLABORATION ET DE L'ÉVALUATION DES PROGRAMMES, **Une deuxième chance : l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick**, ministère de l'Enseignement supérieur et de la formation, Nouveau-Brunswick, 1983, 109 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES, **Les organismes de concertation et les organismes non-gouvernementaux (ONG) à vocation internationale**, Québec, Ministère de l'Éducation, 1987, 50 p.

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES, **Recherche-action sur le développement de l'alphabétisation au Québec — synthèse provinciale ; évaluation**, Québec, Ministère de l'Éducation, 1987, 2 vol.

Documentation alpha — Répertoire bibliographique du Centre de documentation du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Coédition du Centre populaire de documentation de Montréal et du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec, Montréal, 1986, 132 p.

DORAY, P., **La participation à la formation des adultes au Québec en 1983**, ICÉA, Montréal, 1985, 154 p.

Dossier : campagne d'alphabétisation, **Perspectives**, vol. XII, no. 2, Revue trimestrielle de l'Éducation — UNESCO, 1982, pp. 153 à 274.

Dossier : Langue maternelle et rendement scolaire, **Perspectives**, vol. XIV, no. 1, UNESCO, 1984.

Dossier : L'éducation des adultes à la recherche d'une politique, **Perspectives**, vol. XV111, no. 3, Revue trimestrielle de l'Éducation, UNESCO, 1988, pp. 345 à 432.

Dossier spécial — congrès d'orientation, **Alphabétisation populaire**, Bulletin de liaison des groupes populaires en alphabétisation, Montréal, 1986, pagination variée.

FACULTÉ ST-JEAN, **Plan de cinq ans — livre 1 et livre 2, août 1988-juillet 1993**, University of Alberta, Edmonton, 1988, 2 vol.

FÉDÉRATION DES FRANCO-COLOMBIENS, **Où sont-ils, les francophones de la Colombie-Britannique ?**, Vancouver, 1988, 34 p.

FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, **Analphabétisme chez les francophones hors Québec**, Rapport d'un mini-séminaire sur l'analphabétisme et les approches d'alphabétisation tenu à Val-Morin, les 28, 29 et 30 mars 1983, Ottawa, 1983, 49 p.

FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, **Colloque national en économie, rapport et documents, 7-8-9 mai 1982**, Ottawa, 1982, 223 p.

FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, **Deux poids, deux mesures : les francophones hors Québec et les anglophones au Québec — un dossier comparatif**, Ottawa, 1978, 63 p.

FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, **L'égalité linguistique : un enjeu national — Élections fédérales 1984**, Ottawa, 1984, 10 p.

FÉDÉRATION DES FRANCOPHONES HORS QUÉBEC, **Les héritiers de Lord Durham**, 2e édition, Ottawa, 1977, 128 p.

FOUCHER, Pierre, **Les droits scolaires constitutionnels des minorités de langue officielle du Canada**, Conseil canadien de la documentation juridique, Ottawa, 1985, 436 p.

GIROUX, Henry A., **Literacy, Voice, and the Pedagogy of Political Empowerment**, Miami University (Ohio), (s.l.n.d.), 39 p.

GLADU, N.et F. PELLETIER, *Portrait de femmes analphabètes*, Synthèse réalisée à partir de la recherche **L'école Ca me rentrait pas dans la tête** du Centre de lecture et d'écriture (CLÉ, MTL), Québec, Secrétariat à la condition féminine, Québec, 1988, 20 p.

GODIN, Alcide, **Réforme scolaire — l'école polyvalente 1965-1985**, Chaire d'études acadiennes de l'Université de Moncton, Moncton, 1987, 66 p.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, **Guide d'intervention sur mesure en formation de base : 1. présentation, orientations, préalables ; 2. les domaines de vie ; 3. les contenus reliés aux matières ; 4. mode d'utilisation et scénarios ; 5. le cahier de l'adulte**, version préliminaire, (s.d.n.l.), 5 fascicules.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, **Charte de la langue française L.R.Q., chapitre C-11**, Éditeur officiel du Québec, Québec, 1988, 41 p.

GRENIER, P. et S. WAGNER, **L'alphabétisation institutionnelle au Québec. Aperçu préliminaire**, DGEA/UQAM, (s.l.), 1984, pagination variée.

GROUPE INNOVA INC., **L'analphabétisme au Canada**, Rapport d'enquête préparé pour Southam News, Toronto, 1987, 230 p.

GROUPE INNOVA INC., **L'analphabétisme au Québec**, Rapport d'enquête préparé pour le Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, Québec, 1987, 78 p.

HAMADACHE, A. et D. MARTIN, **Theory and Practice of Literacy Work** : Policies, Strategies and Examples, UNESCO/CODE, Paris, 1986, 232 p.

HARVEY, F., KURTNESS, J. ET ALL., **Le Québec français et l'école à clientèle pluriethnique, contributions à une réflexion,** Documentation du Conseil de la langue française, Éditeur officiel du Québec, Québec, 1987, pagination variée.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, **Alpha 86, Recherches en alphabétisation**, Ministère de l'Éducation du Québec, Québec, 1986, 401 p.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, **Alpha 88, Recherches en alphabétisation**, Ministère de l'Éducation du Québec, Montréal, 1988, 430 p.

HAUTECOEUR Jean-Paul. **Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec**, Ministère de l'Éducation, Québec, 1986, 90 p.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *Pour une alphabétisation populaire*, document no. 7 de **Dix éléments pour une politique d'éducation des adultes**, Montréal, 1980, 18 p.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, **Pour une démocratisation de l'éducation des adultes**, Éditions coopératives Albert St-Martin, Montréal, 1981, 60 p.

INTERNATIONAL TASK FORCE ON LITERACY, **International Literacy Year 1990 : Building the Momentum**, Report of the Second Meeting of the International Task Force on Literacy in West Berlin, June 5-10, 1988, Toronto, 27 p.

LAJEUNESSE, Marcel, **L'éducation au Québec** *19ᵉ-20ᵉ* siècles, Éditions du boréal express, Montréal, 1971, 145 p.

LALONDE, M.E et C.A. MORI, ***Functional Illiteracy* and the Use of Statistics for Persons With Less Than Grade Nine Education,** Housing, Family and Social Statistics Division, Statistics Canada, Ottawa, (s.d.), 18 p.

LITERACY COORDINATORS OF ALBERTA, **Newsletter**, août 1988.

LITERACY RESEARCH CENTER et NATIONAL ADVISORY COUNCIL, **Towards Defining Literacy, Symposium Schedule (Draft Papers)**, Philadelphie, 1987, pagination variée.

MAISONNEUVE, Daniel, **L'état de scolarisation de la population québécoise -- une analyse des données du recensement de 1981**, Québec, Ministère de l'Éducation, 1984, 23 p.

MANITOBA EDUCATION, **Manitoba : Progress in Literacy**, Adult and Continuing Education, 1986, 15 p.

MARTINEZ, J.P., **La grande pauvreté et** l'illettrisme : **l'insertion-intégration sociale, économique des immigrés** ; la lutte contre **l'analphabétisme-pauvreté et le** *C'est possible* du CLAP, Comité de liaison pour l'alphabétisation et la promotion (CLAP), Paris, (s.d.), 10 p.

MCKAY, Shona, *La lutte contre l'analphabétisme*, **La Revue** (Compagnie pétrolière Impériale Ltée), automne 1987, pp. 12-16.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, **Catalogue d'outils pédagogiques en alphabétisation**, Québec, 1987, 17 p.

MOUVEMENT INTERNATIONAL ATD QUART MONDE, **Analphabétisme et pauvreté dans les pays industrialisés**, Division de l'alphabétisation, de l'éducation des adultes et du développement rural de l'UNESCO, Paris, 1983, 136 p.

OGILVIE, OGILVIE & COMPANY, **A Survey of Literacy training in the Colleges of Applied Arts and Technology**, Final Report, 1988, 41 p.

ONTARIO MINISTRY OF CITIZENSHIP AND CULTURE, **Répertoire de matériel sur l'alphabétisation des adultes francophones**, Toronto, (s.d.), 47 p.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE, *L'œuvre d'alphabétisation de l'UNESCO : bilan, stratégies et action future*, **Étude en profondeur effectuée par le comité spécial sur la base du rapport du directeur général sur l'activité de l'organisation en 1984-1985**, Conseil exécutif, Cent vingt-sixième session, Paris, 3 avril 1987, 43 p.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, **Education and Labour Force Preparation and Adjustment : the Role of Education in Increasing Employment and Reducing Unemployment**, Paris, 1987, 115 p.

PARENT, Jocelyne, **Analphabétisme et alphabétisation**, La chaîne française TVOntario, 1987, 31 p.

RASSEMBLEMENT CANADIEN POUR L'ALPHABÉTISATION, **L'alphabétisation au Canada : la prochaine décennie**, Rapport d'un séminaire national en octobre 1987 à Toronto, 16 p.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC, **L'alphabétisation au Québec : situations : recommandations**, Mémoire présenté à la Commission d'étude sur la formation des adultes et au ministère de l'Éducation, Montréal, 1981, 60 p.

REGROUPEMENT DES GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION DU QUÉBEC, **Pour un plan d'action en alphabétisation**, document de réflexion préparé pour le Comité interministériel sur l'éducation des adultes, Montréal, 1986, 31 p.

ROY-POIRIER, Jeannine, **The Case of the Franco-Ontarian Illiterate — A Historical Perspective**, (s.d.n.l), 21 p.

SANT N-A RIVE, **Alphabétiser en créole**, Ministère de l'Éducation du Québec, DGÉA, Québec, 1981, 151 p.

SASKATCHEWAN EDUCATION, **Literacy in Saskatchewan : a blueprint for action — Be a volunteer**, Régina, 1987, 10 p.

SAVAS, Daniel, **Portrait sociologique de la communauté franco-colombienne**, Rapport final, Fédération des Franco-colombiens, 1986, 60 p.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA, **Notes pour une allocution de l'honorable Gerry Weiner — Année internationale de l'alphabétisation**, Ottawa, 2 mars 1990, 7 p.

SECRÉTARIAT D'ÉTAT et STATISTIQUE CANADA, **Une personne sur cinq**, Enquête sur l'éducation des adultes au Canada, Ottawa, 1986, 63 p.

SERVICE FRANSASKOIS D'ÉDUCATION AUX ADULTES, **Programme préliminaire du colloque national sur l'éducation populaire (27-28-29 octobre 1988)**, Gravelbourg, 8 p.

SIGUAN, M. et W.F. MACKEY, **Éducation et bilinguisme**, Bureau international d'éducation, UNESCO, Éd. Delachaux et Niestlé, 1986, 147 p.

SMITH, Donald B., **Les francophones de l'Alberta, aperçu historique**, (s.d.n.l), (s.p.).

SPECIAL COMMITTEE ON EDUCATION, **Learning Tradition & Change in the Northwest Territories**, Northwest Territories Legislative Assembly, Yellowknife, 1982, 172 p.

ST. JOHN HUNTER, C. et D. HARMAN, **Adult Illiteracy in the United States. A Report to the Ford Foundation**. McGraw-Hill Book Compagny, New York, 1979, 206 p.

THÉBERGE, Raymond, **Étude complémentaire visant à vérifier les tendances des finissants des écoles secondaires françaises de 1981 à 1985**, Centre de recherche du Collège de St-Boniface, St-Boniface, 1987, (s.p.).

THOMAS, Audrey M., **Contribution of Non-Governmental Literacy Groups in Canada — A Paper developed for the Secretary of State, Canada**, Victoria, 1987, 34 p.

UNESCO, **Rapport du directeur général sur le projet de programme pour l'Année internationale de l'alphabétisation et les résultats des travaux effectués pour la préparer**, Conférence générale, Vingt-quatrième session, document no. 24C, Paris, 1987, 21 p.

UNESCO, **Rapport du directeur général sur les travaux d'élaboration du plan d'action pour éliminer l'analphabétisme d'ici à l'an 2000**, Conférence générale, Vingt-quatrième session, document no. 24C, Paris, 1987, 21 p.

VALLÉE, Bernard, **Sortir l'éducation populaire du placard** !, Institut canadien d'éducation des adultes, Montréal, mars 1988, 7 p.

VERNER, Coolie, *Analphabétisme et pauvreté*, Centre de recherche pour l'éducation des adultes, Université de la Colombie-Britannique, **Revue CPFP, Vol II, no. 3, novembre 1973, pp. 10-17**.

WAGNER, Serge, **Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens : 1. Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes**, Alphabétisation Ontario, Ministère des Affaires civiques et culturelles, Toronto, 1987, 121 p.

WAGNER, Serge, **Alpha-partage '88 — L'alphabétisation et nous les Franco-Ontariens — Qui fait quoi ?**, Compte rendu du colloque des 13-14-15 mai 1988, Association canadienne-française de l'Ontario/Alphabétisation Ontario, Vanier, 1988, 317 p.

WAGNER, Serge, **Analphabétisme et alphabétisation au Canada**, Commentaires sur les documents préparés par le **Secrétariat d'État du Canada**, Montréal, mai 1987, 31 p.

WAGNER, Serge, **Analphabétisme et alphabétisation au Canada français (commentaires sur le Southam Literacy Survey, implications pour l'alphabétisation au Québec, éléments de stratégie pour une implication fédérale)**, Montréal, 1987, 50 p.

WAGNER, Serge, *Analphabétisme et alphabétisation des adultes au Canada*, **Perspectives**, vol. XV, no. 3, 1985, pp. 447 à 458.

WAGNER, Serge, **Enjeux actuels pour l'alphabétisation au Nouveau-Brunswick**, allocution faite au banquet de clôture de la journée d'ateliers en alphabétisation, Collège communautaire de Dieppe, Dieppe (N.B.), 26 novembre 1988, 29 p.

WAGNER, Serge, **Naissance de l'alphabétisation populaire en Ontario français**, Un aperçu du Colloque ***Nouvelle orientation* (Bolton, 9, 10, 11 décembre 1988)**, Compte rendu, 1989, 58 p.

Annexes

Annexe I

RENCONTRES LORS DE LA TOURNÉE PANCANADIENNE

Terre-Neuve
- Department of Career Development and Advanced Studies : Wayne Taylor
- Fédération des francophones de Terre-Neuve et du Labrador
- Les Terre-Neuviens français
- Secrétariat d'État : Gary Evans, Marie Stamp

Nouvelle-Écosse
- Comité exécutif du gouvernement : Jean-Dennis Comeau
- Conseil d'alphabétisation de la région de Clare
- Fédération des acadiens de la Nouvelle-Écosse
- Secrétariat d'État : Gabrielle Verri
- Université de Ste-Anne

Nouveau-Brunswick
- Association provinciale en alphabétisation
- Collège communautaire de Bathurst
- Collège communautaire de Campbellton
- Collège communautaire de Dieppe
- Conseil d'alpha (Campbellton)
- Ministère de l'Éducation : Raymond Gallant
- Réseau d'alpha de Richibucto et région
- Secrétariat d'État : Guy Savoie, Yvon Leblanc
- Société des Acadiens et Acadiennes du Nouveau-Brunswick
- Université de Moncton

Île-du-Prince-Édouard
- Ministère de l'Éducation : Tilmon Gallant
- Secrétariat d'État : Marc Bolduc
- Société St-Thomas d'Aquin

Québec
- Conseil d'administration de l'Institut canadien d'éducation des adultes
- Équipe inter-régionale : comité de coordination
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec
- Secrétariat à l'éducation des adultes : Robert Despatie, Marc Caron
- Secrétariat d'État : Pierre-Marie Cott
- Secrétariat du Comité interministériel : Jean-Paul Hautecœur, Lino Mastriani, Isabelle Gobeil
- Université du Québec à Montréal : Serge Wagner

Ontario
- ACFO-Rive Nord
- Alphabétisation communautaire *Elliot Lake*
- Alpha Toronto
- Association canadienne-française de l'Ontario
- Centre alpha de Timmins
- Centre d'alphabétisation culturelle de Sudbury
- Centre d'alphabétisation de Prescott
- Conseil scolaire de Prescott-Russel
- Conseil scolaire de Toronto
- Conseil scolaire d'Ottawa
- École St-Jean d'Embrun
- L'alphabétisation, ça nous regarde
- La magie des lettres
- La virgule
- Le centre des jeunes (Sudbury)
- Ministère de la formation professionnelle : Richard Hudon
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario : Marcel Bard
- Ministère des collèges et universités
- Moi, j'apprends
- Secrétariat d'État : Carmen Gauthier

Manitoba
- Centre de recherche du Collège de St-Boniface
- Collège communautaire de St-Boniface
- Éducation-Manitoba (Adult and Continuing Education) : Johanne Faulk
- Pluri-elles
- Secrétariat d'État : Martial Fontaine, Belaineh Deguefé, Diane Leclerc
- Société franco-manitobaine

Saskatchewan
- Centre fransaskois d'éducation permanente
- Secrétariat d'État : Solange Bourgoin

Alberta
- ACFA régionale de Morinville-Legal
- ACFA régionale de Rivière-la-Paix
- Alberta Advanced Education : Keith A. Anderson
- Association canadienne-française de l'Alberta
- Centre de l'éducation permanente, région du Nord-est
- Centre de l'éducation permanente, région du Nord-ouest
- Faculté St-Jean
- Secrétariat d'État : France Adams, Robert Bussières, Yvon Laberge, Marc Arnal

Colombie-Britannique
- Association des parents du Programme cadre de français
- Collège communautaire de Kwantlen
- Éduca-Centre
- Fédération des franco-colombiens
- Nathalie Kilbourne
- Ministère de l'Éducation : Jeff Mills

Territoires du Nord-Ouest

- Association culturelle franco-ténoise
- Education Department : Jean-Marie Beaulieu
- Journal L'Aquilon

Yukon

- Association des Franco-Yukonnais
- Centre français du Collège du Yukon
- École Émilie-Tremblay

PARTICIPATION À DES COLLOQUES ET CONFÉRENCES

- Assemblée générale du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (printemps 1988)
- Colloque Alpha-Partage en Ontario (printemps 1988)
- Colloque sur l'éducation populaire francophone à Gravelbourg (automne 1988)
- Semaine culturelle franco-yukonnaise (automne 1988)
- Rencontre provinciale en alphabétisation au Nouveau-Brunswick (printemps 1988)

Annexe II

QUESTIONNAIRE

Section 1 : Identification

Nom de l'organisme --

Adresse : --

------------------- Code postal ---------- Téléphone ----------------

Personne qui remplit le questionnaire : -----------------------------

Titre : ---

Description de l'organisme :

- ❒ collège communautaire
- ❒ conseil scolaire
- ❒ commission scolaire
- ❒ association communautaire
- ❒ association francophone
- ❒ groupe populaire
- ❒ groupe de femmes
- ❒ université
- ❒ organisme public
- ❒ organisme privé
- ❒ organisme non-gouvernemental
- ❒ autre (préciser) ----------------------

Section 2 : Les services d'alphabétisation

IMPORTANT : à compléter par les organismes et les institutions qui offrent des services directs à la population analphabète

Date de fondation de l'organisme : ---------------------------------

Début des services directs à la population analphabète : ------------

A) La clientèle des services d'alphabétisation

1. Combien de personnes avez-vous rejointes l'an dernier ? ------------------
(Nombre approximatif)

2. Avez-vous eu à constituer une liste d'attente ?

Oui : ------ Nombre approximatif de personnes ---------------------

Non : -----

3. À quels groupes les activités d'alphabétisation s'adressent-elles ? (% approximatif du total)

francophones : ------------------ anglophones : ------------------

allophones : ------------------ amérindiens et inuit : ------------------

4. Les francophones qui s'adressent à vous sont-ils ou sont-elles :

❒ scolarisés en français

❒ scolarisés en anglais ❒ non scolarisés ou très peu

❒ scolarisés partiellement en français, partiellement en anglais

5. Vous adressez-vous :

❒ à une clientèle spécifique (jeunes, femmes, détenus, immigrants, etc.), préciser : _

❒ à la population analphabète en général

6. Votre rayon d'action est-il :

❒ local

❒ régional

❒ provincial

7. Votre milieu d'intervention est-il :

❒ rural

❒ semi-rural

❒ urbain

8. Quelles sont les principales caractéristiques socio-économiques de la clientèle des programmes d'alphabétisation ? (travailleurs et travailleuses, chômeurs et chômeuses, femmes chef de famille monoparentales, bénéficiaires de l'aide sociale, sans abri, etc.) ?

_ _

_ _

B) Le modèle organisationnel

1. Quelle est la place de l'alphabétisation dans le mandat ou la programmation de votre organisme ?

❒ il s'agit du mandat principal de l'organisme

❒ il s'agit d'un mandat parmi plusieurs autres, préciser :

_ _

[illegible]

4. Qui assure les services directs à la population analphabète ?

☐ des formateurs et des formatrices bénévoles [illegible]

☐ des formateurs et des formatrices rémunéré(e)s [illegible]

☐ à temps plein ☐ à temps partiel

5. Quelle est la provenance des formateurs et formatrices ?

☐ enseignants et enseignantes ☐ universitaires

☐ personnes impliquées dans le milieu ☐ bénévoles intéressé(e)s par la question

6. Reçoivent-ils-elles une formation, un encadrement ?

Oui - **Non** -

Si oui, nombre approximatif d'heures par mois :

Qui assume cette formation :

7. *Comment se déroulent les activités d'alphabétisation ?*

☐ cours en classe *(cadre scolaire)* ☐ *ateliers en petits groupes (cadre non scolaire)*

☐ tutorat ☐ *activités de formation à distance*

☐ autre : *préciser*

8. *L'ensemble de ce modèle organisationnel*

☐ [illegible]

☐ [illegible]

préciser :

2. Dans quel cadre les activités d'alphabétisation s'inscrivent-elles ?

❒ programme d'éducation de base éducation des adultes

❒ programme d'éducation populaire

❒ ensemble d'activités de re-francisation, de rattrapage du français langue maternelle

❒ programme de formation professionnelle

❒ ensemble d'activités d'action communautaire

❒ programme de développement de la communauté francophophone

❒ autre, préciser : _

3. Comment se fait la coordination des activités d'alphabétisation :

❒ par un conseil d'administration

❒ par un coordonnateur ou une coordonnatrice rémunéré-e

❒ par l'équipe de formateurs et formatrices

❒ autre, préciser : _

4. Qui assure les services directs à la population analphabète :

❒ des formateurs et des formatrices bénévoles

❒ des formateurs et des formatrices rémunéré-e-s :

❒ à temps plein ❒ à temps partiel

❒ sur une base contractuelle, durée du contrat : _ _ _ _ _ _

❒ sur une base horaire (nombre d'heures/semaine) : _ _ _ _

5. Quelle est la provenance des formateurs et formatrices ?

❒ enseignants et enseignantes

❒ personnes impliquées dans le milieu

❒ universitaires

❒ bénévoles intéressé-e-s par la question

6. Reçoivent-ils-elles une formation, un encadrement ?

Oui _ Non _

Si oui, nombre approximatif d'heures par mois : _

Qui assume cette formation : _

7. Comment se déroulent les activités d'alphabétisation ?

❒ cours en classe (cadre scolaire)

❒ tutorat

❒ ateliers en petits groupes (cadre non-scolaire)

❒ activités de formation à distance

❒ autre : préciser : _

8. L'ensemble de ce modèle organisationnel

❒ correspond à un choix de développement de l'organisme ou du programme

❒ a été mis en place compte tenu de certaines limites financières, structurelles ou humaines

préciser : _

9. Êtes-vous satisfaits de ce modèle organisationnel ?

Oui _ Non _

10. Si non, quel serait le modèle idéal pour vous ? _

_ _

C) Les services et les activités

1. Quels sont les services ou les activités que vous offrez dans le cadre du programme d'alphabétisation ?

- ❒ formation de base, lecture et écriture, en français (équivalent du niveau primaire)
- ❒ perfectionnement et rattrapage (équivalent du secondaire)
- ❒ recrutement
- ❒ encadrement de bénévoles
- ❒ production de matériel pédagogique
- ❒ évaluation et suivi
- ❒ éducation populaire, formation aux droits sociaux
- ❒ post-alphabétisation
- ❒ maîtrise du français écrit (à l'écriture et la lecture ; équivalent du secondaire I et II)
- ❒ soutien individuel
- ❒ sensibilisation
- ❒ formation de formateurs et formatrices
- ❒ recherche
- ❒ liaison et échange avec d'autres organismes
- ❒ habiletés fonctionnelles autres : _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _ _

_ _

2. Quelles sont, d'après vous, les causes et les conséquences de l'analphabétisme pour la population que vous rejoignez (aux niveaux personnel, social, politique, culturel, scolaire ou économique) ?

_ _

_ _

3. Comment cette vision de la problématique influence-t-elle vos objectifs et vos activités ?

_ _

_ _

4. Décrivez les objectifs de votre programme d'alphabétisation sur les plans :

éducatifs : _

_ _

sociaux : _

_ _

politiques : _

_ _

économiques : ____

____

autres : ____

____

Note : décrire brièvement ou inscrire N/A pour *ne s'applique pas*.

5. Vos moyens actuels vous permettent-ils d'atteindre ces objectifs ?
(Par moyens, nous entendons autant les moyens organisationnels que la situation financière, les ressources humaines, le développement pédagogique, le rayonnement de l'organisme, c'est-à-dire sa reconnaissance et l'appui du milieu, le recrutement et la référence) ;

❐ partiellement ❐ de façon satisfaisante

❐ complètement ❐ pas du tout

6. Quels sont les principaux acquis de votre programme au niveau :

de la structure organisationnelle : ____

____

des ressources financières : ____

____

des ressources humaines : ____

____

du développement pédagogique : ____

____

du rayonnement : ____

____

autre : ____

____

7. Quels sont les principaux obstacles que vous rencontrez, au niveau :

de la structure organisationnelle ____

____

des ressources financières : ____

____

du développement pédagogique : ____

____

des ressources humaines : --

----

du rayonnement : --

----

autre : --

----

8. Quels seraient les besoins les plus urgents à combler pour surmonter ces obstacles :

9. Quelle serait la meilleure façon de décrire l'approche que vous utilisez ? (préciser au besoin)

fonctionnelle : --

----

scolarisante : --

----

communautaire : --

----

individuelle : --

----

populaire : --

----

conscientisante : --

----

autre : --

----

10. Utilisez-vous une ou des méthode(s) pédagogique(s) particulières ?

Si oui, laquelle, lesquelles : --

Si non et si vous produisez votre propre matériel, pouvez-vous le décrire brièvement ? ------------------

----

D) Financement

1. Quelles sont les sources de financement de votre programme d'alphabétisation ?

   gouvernement fédéral, préciser : ______________________

   gouvernement provincial, préciser : ______________________

   institutions publiques, préciser : ______________________

   entreprises privées : ______________________

   dons : ______________________

   frais de scolarité, préciser : ______________________

   activités d'auto-financement : ______________________

   autres : ______________________

2. Les sources les plus importantes sont-elles :

   ❒ stables ❒ statutaires (garanties sur plusieurs années)

   ❒ ponctuelles (ex. projet d'une durée limitée) ❒ variables d'une année à l'autre

3. Sont-elles suffisantes pour mener à bien vos activités ?

   Oui ______________ Non ______________

E) Programme de soutien

1. Existe-t-il dans votre province, votre région ou territoire, un ou des programmes de soutien à l'alphabétisation ? (Pour chacun des programmes, veuillez en préciser l'origine : gouvernement, institution publique, association, etc.)

   soutien financier : ______________________

   ____

   soutien pédagogique : ______________________

   ____

   prêts de locaux et d'équipement : ______________________

   ____

   mesures d'appui à la clientèle (garderies, allocation, transport, etc.) : ______________________

   ____

   réseau d'information et de liaison : ______________________

   ____

2. Trouvez-vous ces programmes satisfaisants ?

Commentaires : -

- -

Section 3 : L'appui et le travail connexe à l'alphabétisation

IMPORTANT : à compléter par les organismes et institutions qui n'offrent pas de service direct à la population analphabète mais qui s'intéressent à l'alphabétisation, appuient des organismes d'alphabétisation ou offrent des services reliés à l'alphabétisation (recherche, formation de formateurs et formatrices, soutien, mise en réseau, etc.)

1. Quel est le champ d'intervention de votre organisme ? -

- -

2. À partir de quelle année votre organisme a-t-il commencé à s'intéresser à l'alphabétisation ? - - - - - - - - - -

3. Comment et pourquoi cet intérêt s'est-il développé ? -

- -

4. L'alphabétisation est-elle une préoccupation ?

❒ importante

❒ significative

❒ prioritaire

pourquoi ? -

5. Comment se manifeste votre intérêt pour l'alphabétisation ?

❒ suivi du dossier

❒ échanges de services

❒ participation à des activités de sensibilisation

❒ publication d'articles ou de matériel de sensibilisation

❒ activités connexes liées à l'alphabétisation :

❒ recherche

❒ formation de formateurs-trices

❒ analyse de milieu

❒ publication de matériel pédagogique

❒ autres, préciser :

6. **Si cela pouvait entrer dans les objectifs et le mandat de votre organisme, prévoyez-vous mettre en place des activités en lien avec le travail d'alphabétisation :**

Si oui, lesquelles ? -

Section 4 : Le contenu linguistique de l'alphabétisation

IMPORTANT : à compléter par les organismes qui s'adressent à plusieurs groupes linguistiques différents et/ou qui offrent des services aux francophones dans une autre langue que le français

1. Dans quelles langues les services d'alphabétisation sont-ils offerts ?

❐ dans la langue maternelle des principaux groupes linguistiques

❐ en français

❐ en anglais

❐ autres langues, préciser : ----------------

----

2. Les activités en français et en anglais sont-elles offertes :

❐ à des groupes homogènes (en fonction de la langue maternelle)

❐ à des groupes hétérogènes (groupes composés de plusieurs groupes linguistiques différents) ; préciser : ----------

3. Les francophones inscrits à des activités d'alphabétisation sont ils inscrits :

❐ principalement à des services en français conçus pour les francophones

❐ principalement à des activités en anglais

❐ principalement à des activités en français conçues pour des groupes hétérogènes sur le plan linguistique

4. Pouvez-vous donner une estimation des proportions d'inscrits selon la langue maternelle, aux différents types de service ?

Cours d'alphabétisation en français :

	% total des inscrits
francophones	------------------------
allophones	------------------------
anglophones	------------------------
amérindiens et inuit	------------------------

Cours d'alphabétisation en anglais :

	% du total des inscrits
francophones	------------------------
anglophones	------------------------
allophones	------------------------
amérindiens et inuit	

Cours d'alphabétisation dans une autre langue, décrire la composition : ----------------------

----

5. Offrez-vous d'autres cours en français de base que l'alphabétisation. Si oui, lesquels et à qui s'adressent-ils ? ________

____

6. Les programmes d'alphabétisation sont-ils ?

❒ identiques pour tous les groupes linguistiques mais traduits

❒ semblables mais différents selon les groupes linguistiques

❒ complètement différents selon les groupes linguistiques

7. Les formateurs et les formatrices sont-ils issus de la communauté visée par les programmes ? ________________

8. Les programmes pour les francophones sont-ils coordonnés et administrés ?

❒ de la même façon et par le même personnel que les programmes pour les anglophones

❒ d'une façon différente, par un personnel spécifiquement rattaché aux programmes francophones

9. À quel pourcentage du budget total consacré à l'alphabétisation peut-on évaluer le budget consacré à l'alphabétisation des francophones en français ?

__________________ % du budget total de l'alphabétisation

10. Si vous offrez des activités connexes à l'alphabétisation (recherche, formation des formateurs et formatrices, publications, appui, mise en réseau, etc.) :

ces services sont-ils :

❒ en anglais et en français (bilingues)

❒ en anglais, d'une part et en français d'autre part

❒ Quelle est la proportion approximative de vos activités qui se déroule en français et/ou s'adresse aux francophones :

❒ Quelle est la proportion de votre budget affectée aux services aux francophones : ________________

11. Quelle évaluation faites-vous du contenu linguistique de vos activités : ________________

____

IMPORTANT : à compléter par les organismes qui offrent des services connexes à l'alphabétisation (recherche, formation, appui, mise en réseau, publication de matériel pédagogique, etc.)

12. Dans quelles langues ces services sont-ils offerts ?

13. Les activités qui s'adressent aux minorités occupent quelle proportion de votre activité ?

14. Quelle proportion de votre budget ?

15. Sont-elles assumées par des personnes issues de ces minorités ?

____

16. Les membres des minorités linguistiques sont-ils représentés dans vos instances décisionnelles ? - - - - - - - - - - - - -

- -

Évaluation du questionnaire

1. Ce questionnaire vous a-t-il permis de bien décrire votre organisme ?

- -

2. Vous a-t-il permis de poser de nouveaux questionnements ?

- -

3. Y a-t-il des questions et/ou des informations importantes que ce questionnaire ne vous a pas permis d'aborder ?

- -

Remarques et commentaires généraux

- -

Note : Ce questionnaire a été envoyé à près de 100 groupes populaires et institutions à travers le Canada. Nous avons reçu 45 questionnaires complétés et 4 réponses par lettre.

UN PREMIER TOUR

D'HORIZON RÉVÉLATEUR

Un document d'information et d'analyse: un outil pour sensibiliser les intervenant-e-s, la population et les médias d'information et convaincre les gouvernements d'agir.

Cette recherche est le résultat d'une enquête menée sur plus d'un an, par l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), avec la collaboration de la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ) et la participation du milieu.

Une étude critique sur la situation des francophones: à lire pour ceux et celles qui se sentent interpellés par la situation des adultes analphabètes francophones.

UNE RECHERCHE-ACTION

Une étude réalisée par Andrée Boucher, pour l'Institut canadien d'éducation des adultes (ICÉA), avec la collaboration de la Fédération des francophones hors Québec (FFHQ).